Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8470319
Centre d'intérêt: 260

Le Retard pédagogique / étude dirigée par Jean-Jacques Jolois ; [pour l'] Université du Québec, Montréal, Famille de formation des maîtres, Module d'enseignement en adaptation scolaire (perfectionnement). -- Montréal : L'Université, Département des sciences de l'éducation, 1983.
214 p. ; 28 cm.

Bibliogr.: p. [212]-214.

Descripteur(s): *Retard scolaire *Enfant inadapté *Formation des enseignants *Difficulté d'apprentissage *Adaptation scolaire *Education spéciale *Psychologie de l'enfant *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Il semble que de très nombreux enfants, pouvant être considérés comme "normaux" puisque ne souffrant d'aucun handicap physique ou intellectuel ni de problèmes socio-affectifs particuliers, se retrouvent, après certaines difficultés de cheminement, classés parmi les enfants inadaptés. Dans le cadre d'un cours de formation des maîtres, il a été décidé d'orienter les étudiants vers l'analyse de ce problème. Ils ont procédé, dans leur milieu de travail, à l'inventaire des structures de prévention et de rattrapage, des unités d'accueil mises en place et de certains cas précis de retards pédagogiques. C'est cet inventaire qui fait l'objet du présent rapport.

Le présent rapport, qui résulte d'un élagage des données contenues dans les divers travaux réalisés, comprend seize parties, chacune traitant d'un aspect particulier des retards pédagogiques. Voici quelques aspects abordés: les services éducatifs, l'abandon scolaire, les services offerts par une commission scolaire, le retard pédagogique, le système en "cascade", des solutions et des cas particuliers, l'intégration scolaire, les décrocheurs, le secondaire court.

Comme il est parfois assez difficile de distinguer l'enfant "normal" de celui qui ne l'est pas ou de celui qui l'est moins, beaucoup d'enfants normaux semblent se retrouver dans des secteurs d'enseignement, dans des classes ou dans des institutions qui, à l'origine, ne leur étaient pas destinées et qui ne répondent ni à leurs besoins, ni à leurs aptitudes profondes. Le plus souvent, ils ont souffert de difficultés normales et provisoires. En fait, quatre raisons semblent expliquer l'accroissement anormal du nombre d'enfants inadaptés; 1. l'amélioration des opérations et des méthodes de dépistage; 2. l'ouverture de classes ou d'institutions spéciales; 3 l'introduction dans l'école d'un personnel spécialisé; 4. le besoin, pour certains maîtres, d'homogénéiser les groupes d'élèves dont ils ont la charge. Des types de solutions sont proposés.

Type de document: r

EDUQ 8470319

Université du Québec à Montréal

Famille de formation des maîtres

Module d'enseignement en adaptation scolaire (perfectionnement)

Le retard pédagogique

Étude dirigée par

Jean-Jacques Jolois
professeur

Département des sciences de l'éducation
Montréal, juin 1983

EDUQ 8470319

Université du Québec
Montréal
Famille de formation des maîtres
Module d'enseignement en adaptation
scolaire (perfectionnement)

LE RETARD PEDAGOGIQUE

Etude dirigée par

JEAN-JACQUES JOLOIS
professeur

Département des sciences de l'éducation
Montréal, juin 1983

Université du Québec
Montréal

Famille de formation
des maîtres

Module d'enseignement en
adaptation scolaire (perfectionnement)

Extrait du procès-verbal de la réunion
du Conseil de module tenue le 6 janvier 1983

"En relation avec le stage EIM 5112, Stage d'application des projets d'intervention IV, monsieur Jean-Jacques Jolois assumera également la responsabilité d'un projet d'action communautaire (...). Après présentation et discussion du projet "Etudes des structures ou des unités d'accueil des retardés pédagogiques" de France Labrecque, sur proposition de monsieur René Charue, secondée par mademoiselle Joanne Sirois, ce projet est accepté à l'unanimité; monsieur Jolois, professeur au Département des sciences de l'éducation, sera co-responsable du projet".

TABLE DES MATIERES

Introduction 4

- les services éducatifs 9
  par Ovila Albert-Méthot
- l'abandon scolaire 14
  par Denise Baril-Loranger
  et Denise Robitaille-Gagnon
- les services offerts par une commission scolaire 27
  par Francine Da Prato-Sévigny
- le retard pédagogique 41
  par Denis Deslauriers
- le retard pédagogique et le système en "cascade" 48
  par Christiane Duclos
- quelques solutions 63
  par Jo-Anne Edger
  et Carole Hurtubise
- Trois cas 82
  par Claudette Fradette-Bérubé
  et Nicole Simoneau-Gauthier
- le retard pédagogique et l'abandon scolaire 93
  par Francine Gagnon-Bard
- le retard pédagogique 117
  par Lise Gauthier-Bolly
- l'intégration scolaire 134
  par Michelle Gilbert-Morin
- les décrocheurs 148
  par Robert Jean

- l'intégration des enfants souffrant de problèmes auditifs
  par Johanne Larivière — 160

- le secondaire court
  par Jean-Claude Leroux — 168

- les expériences pilotes
  par Monique MacDuff — 175

- Michel
  par Lorraine Morin-Ayotte — 182

- l'enfant qui n'apprend pas
  par Lise Robillard-Poliquin — 189

Conclusion — 202

Bibliographie — 212

INTRODUCTION

En 1976, le Comité provincial de l'enfance inadaptée, dans son rapport, soulignait que:

> Dans le secteur public, la clientèle scolaire qui s'établissait en 1960-61 à quelque 3350 élèves exceptionnels, passait, au cours de la période s'étendant de 1964 à 1976, de 20 054 à 92 915 élèves inadaptés[1].

Certes, cette fulgurante augmentation de 90 000 enfants inadaptés, en 16 ans, s'explique aisément, les diverses réformes du système scolaire, durant cette période, ayant multiplié les méthodes et les moyens de dépistage des enfants présentant des difficultés d'adaptation scolaire, tout en augmentant et en diversifiant, de façon considérable, les structures d'accueil pour ces mêmes enfants.

Toutefois, il semblerait que de très nombreux enfants, pouvant être considérés comme "normaux" puisque ne souffrant d'aucun handicap physique ou intellectuel ni de problèmes socio-affectifs particuliers, se retrouvent, après certaines difficultés de cheminement, classés parmi ces enfants inadaptés.

Du reste, Albert Painchaud écrivait, à ce propos, en 1974:

---

1. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (copex), Québec, 1976, Service général des communications, première partie, p. 13.

> Nous sommes cependant surpris de constater le très grand nombre d'enfants d'intelligence normale dont le rendement scolaire est souvent associé à celui d'un déficient mental ou dont le comportement plus ou moins choquant pour l'institution est accolé à celui d'un caractériel; et de fait, en maintes occasions, ce sera cet enfant normalement intelligent que vous retrouverez, ou dans une classe spéciale, ou dans une maison de débiles, ou dans un centre pour caractériels. Il a généralement entre six et treize ans et le terrible diagnostic qui repose sur sa tête est habituellement: "cet enfant ne peut s'adapter à l'école; nous ne trouvons aucune motivation chez lui qui nous permette de le garder dans les cadres scolaires [2].

Ce phénomène constitue, de toute évidence, un problème majeur, puisque, pour ces enfants normaux, la situation est insoluble, sans issue; prenant, pour bien des raisons, certains retards au cours de leurs études, le cheminement normal de leur scolarité est entravé; dès lors, dès que ce retard devient conséquent, ils sont exclus du cycle pédagogique normal ou, d'eux-mêmes, ils les abandonnent, allant ainsi grossir la masse des sans-emploi, des marginaux, des délinquants, des inadaptés.

Compte tenu de ce qui précède, il a été décidé, dans le cadre du cours EIM 5112, Stage d'application des projets d'intervention IV, cours offert lors de la session d'hiver 1983, d'orienter les étudiants inscrits vers l'analyse de ce problème.

Il faut ici rappeler que ces mêmes étudiants, tous maîtres en exercice, enseignent au niveau primaire ou au niveau secondaire, dans le secteur public, dans les classes régulières ou spéciales, à des enfants normaux ou inadaptés.

---

2. Albert Painchaud, Ces normaux inadaptés, des enfants que l'école n'intéresse plus, Paris, 1974, Editions Fleurus, Collection "Pédagogie psychosociale", p. 20.

De ce fait, le problème abordé n'était pas un problème nouveau et leur expérience professionnelle devait être un précieux élément pour faciliter le cheminement de l'étude entreprise.

Il fut donc décidé, selon un plan excessivement précis, de procéder à l'inventaire, dans le milieu de travail des maîtres inscrits à ce cours, des structures de prévention et de rattrapage pouvant exister, des unités d'accueil mises en place et de certains cas précis de retardés pédagogiques, et ce, par l'analyse de divers textes traitant de ce problème, par l'étude aussi précise que possible du milieu dans lequel cette étude était effectuée et de la détection de certains cas significatifs.

A la suite de quoi, les étudiants devaient analyser l'ensemble des données recueillies ou rassemblées, afin d'en extraire le sens et la portée, et devaient compléter cette opération par la rédaction, dans la plupart des cas, d'un rapport individuel.

Il ne faudra donc pas oublier que le présent rapport est, avant toute chose, le résultat d'un travail effectué par des étudiants; il offre donc bien des qualités, mais présente, également, ceci étant inévitable, des carences, des lacunes et des erreurs.

Le groupe d'étudiants ayant participé à cette étude se composait de vingt-quatre personnes, soit mesdames Ovila Albert-Méthot, Denise Baril-Loranger, Cécile Cardinal, Michèle Chalifoux, Francine Da Prato-Sévigny, Christiane Duclos, Jo-Anne Edger, Pierrette Fagnant, Claudette Fradette-Bérubé, Francine Gagnon-Bard, Lise Gauthier-Boily, Michelle Gilbert-Morin, Carole Hurtubise,

Johanne Larivière, Monique MacDuff, Lorraine Ayotte-Morin, Denise Robitaille-Gagnon, Lise Robillard-Poliquin, Monique Rossignol-Marchand, Nicole Simoneau-Gauthier, Huguette Théberge et de Messieurs Denis Deslauriers, Robert Jean et Jean-Claude Leroux, tous ces étudiants ayant, actuellement, le statut de maître en exercice, et ce, dans un des secteurs de l'adaptation scolaire.

Il faut noter qu'il a été impossible, dans le cadre de cette étude, de publier, de façon exhaustive, l'ensemble des données compilées ou recueillies par les étudiants; il a été nécessaire de procéder à un élagage minutieux des divers travaux réalisés afin d'éliminer tout ce qui semblait redondant, superflu, inapproprié; les textes qui suivent caractérisent donc bien l'ensemble des résultats obtenus.

Compte tenu de ce qui précède, la présente étude se compose de seize parties, chacune traitant d'un aspect particulier des retards pédagogiques dans le cadre plus général de l'inadaptation scolaire.

En outre, chacune de ces parties offre les extraits les plus intéressants et les plus pertinents des travaux effectués par les étudiants, l'ensemble présentant, dès lors, un portrait fort significatif de la réalité scolaire et des problèmes quotidiens vécus par certains enfants.

De plus, la conclusion fera la synthèse de l'ensemble des données retenues, et ce, afin de mettre en exergue le sort, pour le moins anormal dont sont victimes de nombreux élèves.

Enfin, il faut noter que l'aide et les encouragements de madame Dolorès Heynemand-Gagnon, directrice du Module d'enseignement en adaptation scolaire (perfectionnement) ont permis de mener à bien cette étude et que la publication en a été rendue possible grâce à une subvention accordée par monsieur Pierre Gladu, directeur adjoint des Services communautaires de l'Université du Québec à Montréal, et ce, dans le cadre des projets d'action communautaire.

Ovila Albert-Méthot

Commission des écoles
catholiques de Montréal

Les services éducatifs

Le retard pédagogique

Ce qui veut dire que l'enfant progresse péniblement dans son cheminement scolaire et obtient, le plus souvent, de mauvais résultats; mais, comme l'écrit Albert Painchaud, "Nous sommes cependant convaincu qu'une pédagogie et un climat éducatif adaptés permettraient de récupérer des enfants de ce type, ou encore de les faire atteindre à une évolution normale".

C'est un problème très important parce que les élèves en difficulté ont besoin, avant tout, d'éducateurs qui soient soucieux de développer toutes leurs capacités. Les enseignants sont les premiers à intervenir quand se présente une difficulté d'apprentissage et il importe qu'ils puissent prévenir, dépister et corriger, toute difficulté mineure dans les apprentissages scolaires.

Le développement des services éducatifs à l'intention des élèves en difficulté constitue un phénomène relativement récent dans l'école publique québécoise.

Dans les années "40", les établissements commençaient à accueillir ceux que l'on qualifiait d'exceptionnels. Mais, c'est seulement depuis la réforme de l'éducation amenée par le Rapport Parent que notre système scolaire a pris en charge, de façon organisée, l'enfance en difficulté. De nombreux facteurs ont contribué à ce développement, et, à ce titre, il convient de mentionner la reconnaissance du droit, pour tous, de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de leur personnalité, reconnaissance inscrite dans le préambule de la loi créant le ministère de l'éducation.

A partir de 1968, les ententes collectives, relatives aux enseignants, ont aussi favorisé le développement des services aux enfants en difficulté (...).

En 1977-1978, des services appropriés étaient offerts à plus de 38 000 élèves éprouvant de graves difficultés dans leur développement intellectuel. En outre, des mesures pédagogiques d'appoint ont été offertes à plus de 64 000 élèves présentant des retards pédagogiques ou des troubles spécifiques d'apprentissage.

Pour les services visant à répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté, la classe spéciale a constitué, et constitue encore la formule d'organisation la plus souvent utilisée; ces classes spéciales se distribuent ordinairement dans des écoles régulières, mais certaines commissions scolaires les concentrent parfois dans une école spéciale exclusivement réservée à des enfants en difficulté.

En 1977-1978, on dénombrait 160 de ces écoles spéciales dont plus de la moitié recevaient plusieurs types d'enfants en difficulté. Cependant on a vu apparaître, de plus en plus, à l'intention des enfants ayant des troubles d'apprentissage, des modes d'organisation plus individualisés permettant aux élèves de bénéficier des mesures spéciales appropriées sans pour cela être exclus des groupes réguliers de l'école.

Les solutions préconisées

Compte tenu de ce qui précède, il faut essayer de créer des situations où l'enfant qui risque de se trouver en situation d'inadaptation puisse éviter cette issue. Il faut apporter aux enfants dont on prévoit qu'ils vont être en difficulté, une aide temporaire qui leur permettra d'éviter celle-ci et de suivre le cours normal de leurs études. Cette aide peut leur être fournie en rééducation psychomotrice ou psychopédagogique, l'enfant continuant sa scolarité dans sa classe normale. Dans les cas plus graves, l'aide peut être apportée dans une classe d'adaptation confiée à un instituteur spécialisé. Le séjour dans cette classe sera le plus court possible, l'objectif étant que l'enfant surmonte le plus rapidement possible ses difficultés, afin de suivre le cheminement scolaire normal.

Dans tous les cas, il s'agit de ne pas attendre que l'inadaptation soit fixée pour agir (...); il faut aider les enfants ayant des retards pédagogiques, mais est aussi urgent d'agir sur les causes afin de mieux les aider.

Denise Baril-Loranger
Denise Robitaille-Gagnon

Réseau scolaire Chomedey de Laval

L'abandon scolaire

Introduction

Le décrocheur désigne l'élève d'intelligence normale qui se retire volontairement ou involontairement, temporairement ou définitivement, du système scolaire avant l'obtention d'un certificat officiel de fin d'études et cela pour n'importe quelle raison.

Nous avons appris que, dans le langage scolaire, il existe deux catégories de décrocheurs. Le "drop out", celui qui cesse de fréquenter l'école, et le "drop in", celui qui est présent physiquement à l'école mais absent d'esprit (...).

Pourtant, le décrocheur est loin d'être un phénomène nouveau. Vers 1880, il y avait des décrocheurs. A cette époque, cette situation pouvait être considérée comme normale, la fréquentation de l'école n'étant pas obligatoire.

De nos jours, la scolarité étant obligatoire, cette même situation n'est plus acceptée. L'abandon scolaire est perçu comme un acte déviant, c'est-à-dire qui va à l'encontre des comportements sociaux et, actuellement, on se préoccupe beaucoup de l'abandon scolaire parce qu'il reflète de nombreux problèmes: éclatement de la cellule familiale, chômage, agressivité, égocentrisme, intolérance, etc.

Toutes les classes sociales ont leurs "déserteurs" du système scolaire bien que ce soit dans les milieux défavorisés qu'ils soient les plus nombreux.

Au niveau primaire, ces enfants, pourtant d'intelligence normale, ne peuvent s'adapter à l'école; n'ayant aucune motivation pour les matières scolaires, ils accusent des retards pédagogiques qui s'accentuent avec le temps et leur rendement équivaut parfois à celui d'un déficient mental.

D'autres manifestent leur refus de s'intégrer au système par un comportement si choquant que le professeur est porté à les considérer comme des caractériels.

Certains de ces enfants sont dirigés dans des classes spéciales, des institutions pour débiles ou dans des centres pour caractériels. Ces solutions ne sont pas adéquates parce que ces enfants qui ont des retards pédagogiques ne sont ni débiles, ni caractériels, mais bien des décrocheurs en "puissance".

Comme au niveau primaire, la situation est quasi identique au secondaire pour les adolescents qui présentent des problèmes d'adaptation et d'apprentissage. Ces étudiants deviennent de vrais "décrocheurs".

Le retard pédagogique

Le retard pédagogique simple se présente chez l'élève dont les connaissances notionnelles en français ou en mathématiques sont quantitativement inférieures à celles des enfants de son âge; cette situation n'étant pas causée par une dyslexie ou une dyscalculie spécifiques et ce retard peut se manifester chez toutes les catégories d'enfants.

Il est fréquent de rencontrer, chez l'enfant dit normal, des retards pédagogiques causés par des phénomènes extérieurs (manque de motivation, absentéisme, ...), et ce, bien qu'il reçoive le même enseignement que le groupe auquel il appartient.

Aussi, avec le temps, les difficultés qui s'accumulent deviennent, lorsque le retard est de deux ans, des troubles légers d'apprentissage et, lorsqu'il est de trois ans et plus, des troubles graves d'apprentissage.

Le retard pédagogique peut s'expliquer de deux façons, soit l'absence de transmission de valeurs culturelles face à la scolarisation, dans le milieu familial, ou les problèmes d'ordre affectif.

Ainsi, l'héritage des non-instruits est souvent la faible scolarisation et, pour eux, l'école n'a aucun sens; ayant peu de valeur culturelle, en conséquence, ils ne peuvent transmettre à leurs enfants ce qu'ils n'ont

pas reçu et ces enfants n'ont que peu d'intérêt pour l'école.

Mais il existe aussi une relation étroite entre scolarité et affectivité. Chaque individu possède son propre système énergétique, une partie étant utilisée à sa structure défensive et, l'autre partie, à ses apprentissages dits formels.

Le retard pédagogique peut donc être causé par un déséquilibre entre ces deux sources d'énergie. Une trop forte proportion d'énergie consacrée au système de défense diminue la partie réservée aux apprentissages.

Pour pallier les difficultés qui engendrent le retard pédagogique, la commission scolaire a adopté la formule du dénombrement flottant et ce service est dispensé aux enfants du primaire et du secondaire par un personnel spécialisé.

Analyse de cas

L'école de quartier dans laquelle cette étude a été réalisée regroupe des enfants du secteur régulier avec une section réservée à des jeunes

mésadaptés sociaux affectifs (...). Depuis quatre ans, l'équipe de l'école fonctionne dans un projet d'intégration et la politique de l'école, dans tout son fonctionnement (activités sportives, scolaires et sociales) est axée vers des objectifs d'intégration.

La clientèle de l'école se compose d'enfants qui résident dans le quartier même; ceux-ci se rendent généralement à l'école à pied, alors que les autres, venant des alentours, sont transportés par autobus.

Le quartier est considéré comme défavorisé: le taux de chômage y est très élevé, les familles mono-parentales augmentent chaque année, les déménagements sont fréquents, les habitations à loyer modéré sont très nombreuses et le confort familial y est restreint, vivant à plusieurs dans un espace réduit.

Beaucoup de magasins, pas d'industrie, pas de verdure, pas de parc; l'environnement immédiat des jeunes est pauvre.

La culture, dans le sens large du mot, n'occupe qu'une place minime. La majorité des parents ont un bas niveau de scolarité. Seuls les parents dont les enfants ne présentent que peu ou pas de problèmes, sont généralement d'un niveau social et culturel plus élevé que la moyenne; ils s'intéressent, participent et s'impliquent à la vie de l'école. Les autres parents semblent dépassés par des besoins vitaux: logement, problèmes financiers, etc.

Premier cas

Sexe: masculin

Date de naissance: 26 février 1974

Age au 1er octobre: 8 ans

Famille: 3 garçons de 8, 10 et 12 ans

Niveau de scolarité: M.S.A., deuxième année

Il faut noter que ses deux frères ont des troubles similaires.

Age, scolarité, occupation des parents:

Père: 34 ans, 3e année, cuisinier

Mère: 34 ans, secondaire V, caissière

En 1978-1979, l'enfant a été admis à la prématernelle où il a été suivi par un orthophoniste. En 1979-1980, il était inscrit en classe maternelle. On y note déjà une absence de motivation, d'effort et de communication. Son rendement est plutôt faible et, à la fin de l'année, il est classé en première année avec recommandation pour être admis au dénombrement flottant.

En 1980-1981, il débute sa première année. Ses résultats sont nuls; il préfère s'amuser. On note un manque de concentration et d'attention. Son comportement influence ses apprentissages. Une évaluation psychologique est demandée. La psycho-technicienne remarque une certaine tension face à l'effort, un intérêt plus marqué pour le concret, une immaturité par rapport à son âge, une attention difficile. Il a besoin d'être

structuré pendant le passage des épreuves. Au test "Wisc R", il obtient 89, ceci le situant comme ayant un potentiel normal moyen. Les résultats obtenus aux autres tests sont identiques.

Il faut constater chez cet enfant, une faiblesse marquée au niveau de la mémoire et selon la psychologue, cette faiblesse explique sa tendance au "drop in" et justifie ses difficultés d'apprentissage.

En juin, une recommandation est faite; l'enfant est considéré comme un mésadapté socio-affectif et doit reprendre la classe de première année.

En 1981-1982, il fréquente la même école, mais dans une classe spéciale de mésadaptés socio-affectifs du niveau de première année. En avril 1982, le dossier mentionne un certain épanouissement par rapport au début de l'année; bien que des difficultés persistent en français, il évolue sensiblement en mathématiques. Il fait beaucoup de travail à la maison et apparaît comme étant très sympathique au milieu du groupe.

En fin d'année, il est évalué par le professeur responsable du dénombrement flottant. Ses résultats sont meilleurs en lecture qu'en français écrit, bien qu'ils soient faibles par rapport à la moyenne.

Cette année, il évolue dans un groupe d'intégration au niveau de deuxième année. Ses difficultés persistent en français bien qu'il y ait amélioration. Aucune décision n'a été prise face à l'intégration et ses résultats sont suivis de très près. L'absence de motivation, mentionnée à différents stades, a complètement disparu.

Il faut penser que cet enfant a été dépisté comme un "décrocheur" potentiel dès le début de son entrée à l'école et qu'il a reçu l'aide nécessaire, disponible dans le milieu scolaire (...).

Deuxième cas

Sexe: féminin

Date de naissance: 11 août 1973

Age au 1er octobre: 8 ans

Famille: 3 filles de 6, 7 et 8 ans

Niveau de scolarité: M.S.A., deuxième année

Il faut noter que les trois enfants ont des difficultés.

Age, scolarité, occupation des parents:

Père: 31 ans, illettré, préposé à la buanderie

Mère: 28 ans, 10e année, ménagère.

En 1979-1980, l'enfant fréquente la maternelle. Les faits notés se résument à sa timidité, à un manque de confiance.

En 1980-1981, elle est en première année régulière. Elle présente des problèmes à plusieurs niveaux: échec dans les matières scolaires, inhibition, immaturité, difficultés de communication.

Au cours de l'année, les services effectuent une évaluation psychologique. La psycho-technicienne note: "attentive sans avoir l'air de l'être",

"langage "bébé","maladroite dans ses gestes", "silencieuse, dépendante de l'adulte, immature", "petite pour son âge", "sensible". Au 'Wisc R", elle obtient 74. Ce faible résultat est attribuable au manque de stimulation de la famille. Ainsi, les enfants n'ont pas de ciseaux à découper pour éviter qu'ils ne se fassent mal, pas de crayons à colorier pour ne pas écrire sur les murs. Déjà à son arrivée à l'école, l'enfant accusait un retard marqué par rapport aux autres enfants. Les résultats aux autres tests donnent des résultats plus ou moins identiques, c'est-à-dire "moyen, faible".

En juin, il est suggéré qu'elle soit classée comme mésadaptée socio-affective avec reprise de sa première année.

Suite à cette recommandation, les parents ont été convoqués à l'école et ceux-ci font savoir que l'enfant n'a parlé qu'à trois ans, qu'elle est attachée à sa mère et à la plus jeune de ses soeurs. Elle est têtue et affectueuse.

En 1981-1982, elle recommence sa première année dans une classe pour mésadaptés socio-affectifs. La motivation revient. Elle réussit dans les matières scolaires. Elle nous semble plus sereine bien que peu exubérante.

Cette année, elle chemine dans un groupe d'intégration de deuxième année. Ses résultats scolaires et son comportement lui permettent de vivre l'intégration. Depuis novembre 1982, elle est intégrée dans une deuxième année régulière à raison de trois périodes par jour et elle

devrait être complètement intégrée d'ici la fin de l'année.

L'étude de ce cas démontre l'impact de l'influence du milieu sur le devenir de l'enfant. Toutefois, un dépistage précoce, un suivi adéquat, des ressources, en particulier la possibilité d'intégration, ont permis à cette enfant de rattraper une partie du retard noté au début de sa scolarité, de reprendre confiance en elle, de cheminer partiellement en classe régulière d'intégration.

L'étude approfondie de ces deux cas de décrochage potentiel a permis de réaliser que ces cas ne sont pas uniques ou isolés, parmi les enfants en général et, plus spécifiquement, dans le quartier où cette étude a été effectuée; toutefois, tous les enfants qui vivent des situations analogues, en terme de décrocheur, ne bénéficient pas de services spécifiques; aussi dans certains cas, il est possible de contrer les tendances au décrochage alors que, par contre, dans d'autres cas, les mêmes démarches s'avèrent inefficaces.

Analyse des structures institutionnelles

Aucune structure officielle n'est mise en place pour permettre la détection des cas, sauf le cheminement normal d'un enfant référé à la direction par l'enseignant.

En 1981-1982, le service d'orientation d'une école secondaire a expérimenté un projet-pilote, "vivre à l'école", pour tenter d'établir une politique de dépistage. Faute de personnel et de budget adéquats, ce projet a été abandonné, mais ce milieu scolaire est sensibilisé à l'expérience qui se vit à Granby pour prévenir l'abandon scolaire.

Conclusion

Les "décrocheurs" sont gênants pour la société parce qu'ils renversent la tradition. Ils compromettent le statut social de leur famille et grossissent, dans l'opinion publique, la masse des ratés et des chômeurs.

L'abandon de l'école est l'aboutissement d'un long processus dont les étapes intermédiaires sont parfois difficiles à identifier et à dépister. De ce point de vue, il constitue un moment privilégié pour comprendre le cheminement passé.

Souvent, pour les décrocheurs, les ressources sont si peu adaptées, le nombre de cas si élevé, que les agents de l'éducation assistent, impuissants, à la détérioration et à la dévalorisation irréversibles d'un enfant qui ne réclamait que le droit de se sentir "bien dans sa peau".

Glasser rend l'école responsable des échecs scolaires et affirme que "très peu d'enfants arrivent à l'école avec le complexe de l'échec. A la maison, ils ont réussi des choses, c'est l'école qui colle le mot échec sur les enfants. Les enfants "brillants" se rendent vite compte que ce qui a de l'importance à l'école est une chose et ce qui importe dans la vie c'en est une autre".

Les "décrocheurs" ne sont-ils pas d'une certaine façon des personnes moins soumises mais plus autonomes, plus déviantes mais plus originales?

Francine Da Prato-Sévigny

Commission des
écoles catholiques de Montréal

Les services offerts par une commission scolaire

Introduction

Dans ce travail, les ressources qui existent dans une Commission scolaire, pour venir en aide aux élèves ayant des troubles d'apprentissage, seront abordées (...).

Il a été démontré, sans l'ombre d'un doute, que certains enfants sont incapables d'apprendre au même rythme que la classe dont ils font partie. Ces enfants ne sont ni des débiles ni de grands mésadaptés. Ce sont simplement des enfants qui ont des troubles ou des lenteurs d'apprentissage; si rien n'est fait pour eux, bien que certains s'en sortent, "ils traînent la patte" tout au long de leur scolarisation; dans certains cas, des enfants sont classés comme débiles mentaux légers et placés dans des classes spéciales où ils végéteront pendant, parfois, des années (...).

La Commission scolaire de Châteauguay compte une école polyvalente française (Louis-Philippe Paré), trois écoles secondaires françaises de premier cycle (Ecoles Bonnier, Saint-Paul et Marguerite-Bourgeois), sept écoles primaires françaises (Pie XII, Gérin-Lajoie, Laberge, Notre-Dame-de-L'Assomption, Saint-Jean-Baptiste, Saint-Joseph et Saint-Jude) et, enfin, une école primaire anglaise (Saint-Willibrond). Elle dessert la région de Châteauguay et de Mercier. Elle compte 6,908 élèves dont 265 sont en adaptation scolaire.

La Commission scolaire s'est dotée de différents services, afin de venir en aide aux élèves et cette étude portera uniquement sur les écoles françaises. Ainsi, toutes les écoles élémentaires ont un orthopédagogue et demi pour venir en aide aux enfants ayant des troubles légers ou graves d apprentissage, la répartition étant la suivante: un orthopédagogue qui s'occupe des troubles légers d'apprentissage et l'autre, à demi temps, s'occupe des troubles graves d'apprentissage. Dans les faits, cela revient à dire qu'un orthopédagogue s'occupe plus spécialement des enfants du premier cycle de l'élémentaire, considérés généralement comme ayant des troubles légers d'apprentissage; l'autre orthopédagogue couvre deux écoles et s'occupe, en particulier, du deuxième cycle de l'élémentaire; ces derniers élèves sont considérés alors, sauf pour de rares exceptions, comme ayant des troubles graves d'apprentissage puisqu'ils ont, pour la plupart, bénéficié de services spéciaux au premier cycle. Une école élémentaire, soit l'école Saint-Jean-Baptiste, ne compte qu'un orthopédagogue, à cause du nombre d'élèves (...).

Les enfants sont automatiquement dirigés vers le secondaire, après avoir passé sept ans à l'élémentaire, ainsi que le stipule le règlement du ministère de l'Education. Les élèves, considérés comme ayant des troubles légers iront à l'école secondaire de leur quartier qui pourra leur offrir, au besoin, le support d'un orthopédagogue; les enfants ayant des troubles graves sont dirigés vers l'école Marguerite-Bourgeois dans deux classes fermées. Au deuxième cycle du secondaire, tous les élèves sont dirigés vers l'école Louis-Philippe Paré, vers le secteur professionnel court (...).

On a intégré les enfants demi-sourds dans des classes régulières, et ce, dans deux écoles élémentaires, soit l'école Pie XII et l'école Gérin-Lajoie. Un professeur itinérant s'y rend, au besoin. A Gérin-Lajoie, on a aussi créé, cette année, une classe-ressource, spécialement pour eux. Au secondaire, ils sont dans des classes régulières et un travailleur social vient leur donner un support social ou scolaire. Pour les demi-voyants, les handicapés physiques, les aveugles, les sourds et les enfants débiles moyens, il existe des ententes avec d'autres Commissions scolaires. Une école élémentaire, Saint-Jude, offre une classe fermée pour les enfants souffrant de déviations multiples. Enfin, il y a des classes fermées dans deux écoles élémentaires (Pie XII et Notre-Dame-de-L'Assomption) et deux écoles secondaires (Marguerite-Bourgeois et Louis-Philippe Paré) pour les enfants considérés comme débiles légers.

Cette Commission scolaire offre également d'autres services. On y compte une orthophoniste, une psychotechnicienne, quatre psychologues, un conseiller en orientation, un conseiller en rééducation et, enfin, un conseiller en mesure d'évaluation. Il existe aussi des ententes de services avec le C.L.S.C. en ce qui concerne les travailleurs sociaux et les infirmières.

En principe, tous les services sont donc offerts dans cette Commission scolaire et il est relativement facile de rencontrer les personnes en place (...).

Avec l'un des spécialistes, la question du dépistage a été particulièrement traitée, cela correspondant aux soucis du moment. Ainsi, actuellement, il n'existe pas de tests standardisés pour évaluer si un enfant a des troubles d'apprentissage et s'il doit bénéficier de récupération ou de rééducation. Les élèves du premier cycle de l'élémentaire sont d'abord signalés, par les enseignants du régulier, au directeur d'école. Suite à cela, une conférence traitant du cas, en présence de l'enseignant, de l'orthopédagogue et du directeur de l'école, parfois du psychologue, est tenue; après étude de ses notes scolaires, des renseignements fournis par l'enseignant et de certains tests non-standardisés faits par l'orthopédagogue, il est décidé si l'enfant bénéficiera ou non, du service du dénombrement flottant.

Pour le deuxième cycle de l'élémentaire, le même processus, est, à peu près, suivi. La sélection y est plus facile car, très souvent, on y retrouve les mêmes élèves qu'au premier cycle, plus quelques-uns qui ont commencé à prendre du retard en troisième année. Cependant, cette année, le conseiller pédagogique, en collaboration avec le conseiller en mesure et évaluation, a travaillé afin de présenter un outil standardisé aux professeurs pour que ce dépistage soit plus homogène et plus scientifique. La mise au point de cet outil n'est pas encore terminée, mais devrait être mise en application dès la fin de cette année.

Le passage de l'élémentaire au secondaire est un autre point critique. Le dépistage des enfants, devant bénéficier d'une aide spéciale, est fait par un comité d'étude formé par le conseiller pédagogique, le psychologue,

l'orthopédagogue du deuxième cycle, le directeur de l'école élémentaire, le directeur de l'école secondaire et l'enseignant de sixième année. On se base, pour le classement, sur les notes scolaires des trois premiers bulletins de la sixième année, sur une appréciation qualitative faite par l'enseignant. Suite à ces évaluations, un enfant ira au secondaire au cours régulier, en classe ressource pour les troubles d'apprentissage légers, ou en classe fermée pour les troubles graves d'apprentissage.

Les critiques recueillies portent surtout sur le dépistage des enfants en difficulté, les bases n'en étant pas ou peu scientifiques, ceci pouvant entraîner de l'empirisme au niveau de la rééducation (...).

Les divers intervenants ont beaucoup travaillé, cette année, à améliorer le dépistage, s'efforçant, dans toutes leurs interventions, de rendre leur travail de plus en plus scientifique. Ils cherchent donc à offrir aux professeurs, des outils d'évaluation plus standards et mieux adaptés aux besoins de la région leur faisant aussi connaître les nouvelles méthodes d'enseignement qui pourraient répondre aux besoins des élèves pour lesquels on n'a pas encore trouvé de solutions.

Enfin, pour les élèves ayant des troubles graves d'apprentissage au niveau du premier cycle du secondaire, en classe fermée, les autorités voudraient doubler les possibilités d'orientation pour la deuxième année. Ainsi, il faudra envisager de les classer en deux catégories différentes, l'an prochain; ceux ayant moins de bonnes possibilités intellectuelles, mais classés comme ayant des troubles graves d'apprentissage iront dans une classe avec un enseignement tel qu'ils auront la possibilité d'aller, par la suite, au secteur professionnel long. Pour les autres, qui fonctionnent avec une certaine lenteur intellectuelle, ils feront leur première année de secondaire dans une classe fermée avec un enseignement individualisé; puis, quand ils auront acquis les notions scolaires de ce niveau, et ce, à leur rythme (ce qui suppose qu'ils peuvent prendre plus d'un an pour le faire), ils seront dirigés vers le secteur professionnel court. Cette sélection sera une nouveauté l'an prochain et vise à donner une plus grande chance aux élèves en difficulté.

Le dépistage des élèves devant bénéficier des services de l'orthopédagogue, est un peu différent au premier cycle et au deuxième cycle. Pour les élèves de première année, l'orthopédagogue va dans les classes, au début de l'année, pour faire de l'observation. Quand celui-ci et l'enseignant régulier, de concert, identifient un enfant qui semble avoir des troubles d'apprentissage, on le met sur la liste de l'orthopédagogue qui travaillera avec ces

élèves, en petits groupes ou individuellement, une à deux fois par semaine. Il arrive aussi, parfois, qu'un enfant ait déjà été signalé par la jardinière, comme ayant besoin de support. En deuxième et troisième année, les enfants ont généralement déjà été signalés antérieurement; l'orthopédagogue, au besoin, continuera avec eux. Si un enseignant croit qu'un enfant commence à éprouver des difficultés persistantes, il verra à le signaler à l'orthopédagogue. Celui-ci fera une évaluation et en discutera avec la direction de l'école. De concert, ils prendront une décision à ce sujet (...).

Lorsque l'orthopédagogue prend un enfant en deuxième ou troisième année, il doit faire un bilan des difficultés de l'enfant, projeter une rééducation et, lorsque le problème est réglé, l'enfant est automatiquement réintégré à sa classe. Ce rapport sera versé au dossier de l'enfant, rapport que peuvent consulter les enseignants.

Ce service existe depuis bientôt six ans (...) et plus de la moitié des enfants du premier cycle, qui en ont profité, ont été récupérés (...).

Au niveau du deuxième cycle, le dépistage est beaucoup plus structuré. D'abord, les enseignants signalent les cas douteux, à la fin de la troisième année ou au cours des années suivantes. L'orthopédagogue fait alors une évaluation précise des difficultés de l'enfant, à partir de tests structurés. Puis, commence le travail de rééducation. Théoriquement, l'enfant devrait pouvoir se passer de support, au bout de quelque temps. Mais, dans la pratique, il s'avère que la majorité devra continuer à recevoir les services jusqu'à la fin de l'élémentaire. L'élève récupéré à ce niveau est considéré comme une exception (...).

Le service existe depuis deux ans et s'améliore sensiblement. Cette année, les enseignants et l'orthopédagogue collaborent beaucoup, de sorte que chacun connaît réciproquement ce que l'autre fait et, ainsi, l'enfant n'accuse pas de retard trop sévère, pendant qu'il est à l'extérieur de sa classe.

Enfin, on a créé une classe-ressource ouverte pour des enfants ayant des troubles d'apprentissage provenant de situations sociales et familiales pénibles (...).

Il y aurait de gros changements à faire au niveau du dépistage. Il faudrait de beaucoup simplifier la grille d'observation et réduire considérablement la paperasse; en un mot, il faudrait se fier beaucoup plus aux observations des enseignants qui ont raison dans 95% de leurs observations. Enfin, pour des enfants ayant des troubles de comportement, il s'avèrerait sans doute plus profitable de les laisser dans une classe régulière tout en étant vus, une à deux fois par semaine, par le psychologue de l'école. Cette expérience fut tentée l'an dernier, pour un enfant de première année, et les résultats ont été très probants, de sorte que cet enfant fonctionne normalement cette année.

Pour terminer, le directeur a fait quelques remarques sur un plan plus général. En somme, selon lui, les grosses lacunes se situent au niveau du dépistage des élèves, mais aussi au niveau du manque d'uniformité dans les programmes. Il devrait y avoir des échanges plus fréquents entre le niveau élémentaire et le niveau secondaire, pour discuter de programmes d'enseignement et de discipline; il n'y a pas assez d'échanges entre les professeurs, entre les orthopédagogues des deux niveaux d'enseignement, le passage de l'élémentaire au secondaire s'en trouvant rendu plus difficile pour les élèves. Il est donc important d'essayer de créer une certaine unité entre l'élémentaire et le secondaire, ce qui favorisera un meilleur suivi des élèves.

Ainsi, donc à l'élémentaire, un enfant peut recevoir des services, dès la première année de scolarisation; si certains troubles d'apprentissage, en français ou en mathématiques sont détectées, chez un enfant de six ans, il est référé à l'orthopédagogue qui le rencontrera une à deux fois par semaine, et ce, jusqu'à ce que son problème soit réglé. Il pourrait être suivi ainsi jusqu'en sixième année, où il serait considéré comme ayant des troubles graves d'apprentissage, dès son passage au deuxième cycle, si ses problèmes persistent.

Puis, au secondaire, il pourrait aller dans une classe fermée réservée aux élèves ayant des troubles graves d'apprentissage, si ses problèmes sont marqués ou dans une classe-ressource. Ensuite, l'enfant irait, soit dans une classe pour les élèves intellectuellement lents, et ensuite au secteur professionnel court; l'élève intégré ayant des troubles graves d'apprentissage peut, soit continuer le cours régulier dès le secondaire deux s'il réussit bien, ou aller au secteur professionnel long, s'il a moins de succès.

Au premier cycle de l'élémentaire, d'après les autorités en place, les ressources semblent suffisantes; avec un orthopédagogue par école, pour le premier cycle, les services semblent rejoindre suffisamment d'élèves. Cependant, il faudra appliquer, de plus en plus, pour l'an prochain, le système en cascade. Il faudrait donc amener les enseignants et les orthopédagogues à travailler le plus possible au niveau deux de ce système; ainsi, ce sera surtout le professeur régulier qui interviendra en modifiant sa façon d'enseigner ou en utilisant du nouveau matériel didactique, pouvant aussi faire un peu de récupération. On espère ainsi faire plus de prévention, de sorte que l'orthopédagogue travaillera plutôt avec des enfants dont les difficultés sont plus graves.

Au niveau du deuxième cycle de l'élémentaire, il n'y aura encore qu'un demi poste d'orthopédagogue. Il est certain qu'il y aurait avantage à ce que ce soit plutôt à temps complet, mais cela nécessiterait un investissement supplémentaire. Il s'agit donc d'obtenir le maximum de ce qui est en place.

Le conseiller pédagogique propose donc de décloisonner le travail des orthopédagogues, c'est-à-dire de ne pas nécessairement leur imposer le premier ou le deuxième cycle, en spécifiant qu'au premier cycle, se trouvent les enfants ayant des troubles légers, alors qu'au deuxième, ce sont des troubles graves; le contraire est aussi possible et les orthopédagogues devront donc en tenir compte (...).

En ce qui concerne le passage de l'élémentaire au secondaire, ainsi que le classement, on travaille à mettre sur pied un dépistage un peu plus scientifique, non plus basé simplement sur les critères, plus ou moins subjectifs, utilisés; un test en français et en mathématiques est actuellement en cours d'élaboration afin de mesurer les acquisitions faites, en regard des objectifs d'enseignement de l'élémentaire. Combinés avec ce qui se faisait déjà, cela devrait donner de bons résultats.

Les suggestions concernant l'importance de plus fréquents échanges entre l'élémentaire et le secondaire doivent être retenus; il apparaît primordial que les professeurs soient au courant des acquisitions que leurs élèves doivent avoir faites ainsi que celles qui seront consolidées et jusqu'à quel point, dans les années. Il semble que cela puisse éclairer considérablement l'orientation à donner à l'enseignement actuel. Il pourrait

aussi en résulter une meilleure planification des politiques des écoles, afin d'en arriver à une plus grande unité, ce qui aurait pour effet de diminuer l'écart entre les élèves venant des différentes institutions d'une même Commission scolaire.

Enfin, il serait très avantageux pour les orthopédagogues surtout, mais aussi pour tous les enseignants auprès des jeunes en difficulté, de travailler au secteur régulier pendant un an, et ce, tous les trois ou cinq ans. En effet, comment un professeur qui a perdu de vue, depuis quelques années, ce qu'est un élève "moyen" ou "capable" de fonctionner dans le système actuel, ou même qui ne l'a jamais su, peut-il travailler efficacement à intégrer, avec un minimum de chance de réussite, un enfant à un sytème qu'il connaît si mal? Comment peut-il le préparer, en lui donnant des habiletés qu'il ne sait pas essentielles, ou au moins importantes, pour fonctionner dans un tel système.

Conclusion

Il existe des enfants qui ont des problèmes d'adaptation et d'apprentissage et la Commission scolaire en cause tente de leur donner des services adéquats, pour les aider à résoudre leurs problèmes. Elle le fait par l'intermédiaire de son conseiller pédagogique, de ses directeurs d'école et de ses enseignants. Tous ne sont pas pleinement satisfaits de ce qui y est offert, mais plusieurs s'interrogent et essaient de trouver des solutions réalistes et applicables, aux problèmes avec lesquels ils sont confrontés.

Denis Deslauriers

Centre Marie-Vincent
de ville Saint-Laurent

Le retard pédagogique

Introduction

La présente étude traitera plus spécifiquement de ces enfants, de ces adolescents habituellement qualifiés de "normaux", puisqu'ils ne souffrent d'aucun handicap physique ou intellectuel, mais pour qui l'école n'a plus d'intérêt. Ceux-ci prennent alors, au cours de leurs études primaires et secondaires, certains retards qui entravent sérieusement le cheminement normal de leur scolarité.

L'objet précis de cette étude a pour objet l'action à mener pour adapter l'école aux enfants pour éviter l'abandon, le décrochage scolaire qui grossira ainsi la masse des sans-emplois, des marginaux, des délinquants et des inadaptés.

Les programmes pédagogiques de l'institution sont, en quantité et en qualité, exceptionnels mais l'intervention ne peut s'arrêter là; si le premier mandat de celle-ci est la réactivation des forces du moi, il nous faut évoluer soit comme milieu substitut ou encore comme intervenant dans notre action auprès de la famille (...).

Malheureusement des retards pédagogiques insurmontables, un milieu familial souvent statique, une absence totale d'espoir, ne peut permettre

d'atténuer la pression psycho-sociale contraire à la réinsertion de ces enfants et de ces adolescents dans les circuits sociaux normaux.

Le retard pédagogique

Il existe un lien de causalité entre les conditions dans lesquelles grandissent les enfants et leur retard scolaire apparent.

Plusieurs études de Bloom soulignent l'importance cruciale des premières expériences dans le développement ultérieur de l'enfant. Ces recherches indiquent que les premières années de la vie seraient les plus importantes dans le développement de l'intelligence et que l'environnement jouerait un rôle primordial dans la croissance physique, intellectuelle et sociale du jeune enfant. En outre, les études de Hunt précisent que, vers l'âge de quatre ans, l'enfant a déjà développé 45% de l'intelligence qu'il aura à 16 ans (...).

L'analyse critique effectuée à propos de "l'Opération Renouveau" permet de voir l'un des effets les plus évidents des différences socio-économiques, soit le sous-rendement des enfants des milieux socio-économiquement faibles.

Un rapport du ministère de l'Education stipule que l'école secondaire de milieu défavorisé semble cumuler tous les problèmes sociaux engendrés par les situations familiales et sociales que vivent les enfants et toutes les difficultés scolaires qui se manifestaient au préscolaire et à l'élémentaire, atteignent, à ce niveau, une sorte d'apogée.

Mais les problèmes éducatifs ne sont pas le seul lot des écoles desservant les enfants de milieux défavorisés. Il semble que des problèmes similaires soient aussi nombreux, aussi complexes dans un grand nombre d'écoles secondaires.

Par ailleurs, les effets du milieu environnant ne sont pas seuls à engendrer, à plus ou moins long terme, le retard pédagogique. L'action éducative elle-même peut en être la cause puisque en effet, l'enseignement qui s'y donne, les apprentissages qui doivent s'y faire, ont parfois peu de signification.

Le problème est de taille car certains retards entravent sérieusement le cheminement normal de la scolarité des enfants et les programmes pédagogiques dits de rattrapage ne sont pas assurés de réussir une réadaptation harmonieuse.

Si le retard des enfants vis-à-vis de l'école est un problème sociologique et non biologique, si le développement des enfants est très important dès les premières années de la vie, si le problème se situe avant tout au niveau de la famille, il faudrait modifier radicalement l'approche de l'éducation dans les milieux défavorisés. Si donc il s'agit d'un

problème sociologique, à la fois familial et scolaire, ce problème est global et nécessite une approche globale.

Solutions adaptées et préconisées

Il est certain qu'une nouvelle philosophie détermine les nouveaux modes d'intervention; ainsi, alors qu'auparavant on préconisait l'addition de ressources, on doit maintenant mettre l'accent sur la modification des attitudes face au milieu, l'intensification des relations école-milieu et la recherche d'approches mieux adaptées au vécu et au mode de fonctionnement des enfants de ces milieux.

Bien au-delà du dépistage et de la prévention, on a voulu intensifier les services d'orthopédagogie et cette ouverture s'est traduite par la création d'un plus grand nombre de classes spéciales répondant mieux aux besoins des enfants. De ce fait, les classes de récupération ont augmenté.

Toutefois, pour atteindre un objectif précis, il ne faut pas oublier les conditions de réalisation, c'est-à-dire la définition nouvelle du rôle de tous les agents d'éducation soit le ministère de l'Education, les commissions scolaires, les enseignants, les parents, voire même les enfants.

Tout en souhaitant que soient fournis aux écoles, un support et une aide technique pour leur permettre de mener jusqu'au bout les expériences dans lesquelles elles sont engagées, il faut, puisque plus les champs

d'action s'étendent, plus les pouvoirs se décentralisent et, de ce fait, plus les ressources humaines s'accroissent, faire un effort pour systématiser davantage les approches (...).

L'enfant est un tout et si les activités pédagogiques doivent maximiser le développement du potentiel intellectuel de chaque enfant, elles doivent, tout autant, contribuer à son développement global; à cet égard, les activités pédagogiques doivent être considérées comme des moyens de traitement (...).

L'enfant est l'agent principal de son apprentissage et tout doit être mis en place pour favoriser le développement de l'intérêt et de la motivation.

L'organisation du milieu pédagogique doit favoriser la réintégration scolaire de l'enfant, contribuant ainsi à la réalisation de notre objectif de réintégration sociale.

Conclusion

Devant les tentatives faites pour intervenir le plus rapidement possible et d'une façon mieux adaptée aux besoins des enfants (incluant la classe des retardés pédagogiques), il est impossible de faire abstraction du dépistage ou de la prévention, car cette action devance celle dite de récupération dans les classes spéciales et les classes de "bout de ligne".

Toutefois, si la prévention s'avère primordiale, n'est-ce pas du seul ressort du gouvernement? Celui-ci pourrait respecter les recommandations du "Renouveau pédagogique" et devrait tenir compte de l'évolution du contexte socio-économique et des besoins des enfants.

Christiane Duclos

Centre de l'enseignement
vivant de Montréal

Le retard pédagogique et le système en cascade

Introduction

Il est monnaie courante d'entendre des enfants dire qu'ils n'aiment pas l'école. Quand on les interroge un peu plus, ils expliquent que c'est "plate", que c'est trop difficile ou, encore, que la maîtresse est trop sévère. Peu d'enfants diront spontanément qu'ils n'aiment pas l'école parce qu'ils ne réussissent pas dans telle et telle matière, voire même dans toutes les matières. A force d'accumuler des échecs et des difficultés, ces enfants deviennent des retardés pédagogiques.

Les retardés pédagogiques ne sont pas quelques cas isolés mais constituent un pourcentage assez fort de la population scolaire. Tous les jours, des enseignants réfèrent des élèves à la psychologue afin de saisir les raisons pour lesquelles l'enfant n'apprend pas, et à l'orthopédagogue afin d'essayer de remédier à son retard. Néanmoins le nombre d'enfants qui accumulent du retard continue d'augmenter (...).

Le retard pédagogique

Le jeune retardé pédagogique se définit comme étant celui qui n'ayant aucun handicap intellectuel ou physique, ni aucune perturbation affective grave, accumule, au cours de ses études primaires ou secondaires, des retards pédagogiques importants qui mettent en cause la poursuite de ses études avec quelques chances de succès.

Dans la plupart des textes du ministère de l'Education, le retardé pédagogique, tel que précédemment défini, n'existe pas (...). On l'associe, presque insensiblement, à un mésadapté socio-affectif comme si un jeune intelligent et sans handicap physique ne pouvait avoir de retard dans ses apprentissages sans souffrir de troubles affectifs.

Ainsi, généralement, le Ministère traite d'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, sans dissocier l'un de l'autre, comme si un problème d'apprentissage devait être nécessairement lié à un trouble d'adaptation.

A titre d'exemple, les enfants qui accumulent des retards pédagogiques à la suite de déménagements nombreux ou d'une maladie prolongée ne sont pas des mésadaptés et pourtant ils sont en difficulté d'apprentissage.

Ce même phénomène touche les jeunes qui ont une langue maternelle autre que celle utilisée à l'école: ils peuvent présenter des retards dans leurs apprentissages, mais ils n'ont pas pour autant des troubles de comportement liés à des carences affectives.

Les difficultés d'apprentissage sont souvent liées aux difficultés d'adaptation sociale et affective, mais il ne faudrait pas faire l'erreur de les croire indissociables dans tous les cas de jeunes en difficulté.

Le retardé pédagogique est, semble-t-il, l'exemple typique qui rappelle qu'une difficulté ou un retard d'apprentissage n'est pas nécessairement causé par une difficulté d'adaptation sociale ou affective, ni par une déficience physique ou intellectuelle.

Dans le rapport COPEX, les auteurs définissent l'éducation:

> Comme un processus dynamique d'intervention auprès d'un enfant en voie de développement dans l'intention d'actualiser les forces de sa personnalité et d'influer sur son développement intégral et sur sa formation, tout en respectant sa personne, c'est-à-dire ses goûts, ses aptitudes, ses capacités, sa liberté[1].

Les auteurs rappellent, également, que l'enfant doit être au centre de son projet éducatif, puisque c'est un "être libre et responsable, capable de progrès".

En dépit du fait que le retardé pédagogique ne soit pas cité tel quel dans les documents du ministère de l'Education, il semble nécessaire de relever les différentes solutions adoptées ou préconisées et d'examiner leur pertinence auprès du retardé pédagogique.

En premier lieu, les mesures spéciales proposées par le Ministère, pour aider l'enfant en difficulté, se présentent sous la forme d'un système en "cascade". A l'intérieur de ce système, il est possible de distinguer huit niveaux d'intégration comportant des mesures spéciales, caractéristiques à chacun.

---

1. Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (Copex), Québec, 1976, Service général des communications, deuxième partie, p. 557.

Premier niveau

> Classe régulière avec l'enseignant régulier, premier responsable de la prévention, du dépistage, de l'évaluation et de la correction des difficultés mineures de l'élève[2].

C'est dans ce type de classe que les enfants sont habituellement inscrits pour faire leurs études primaires et certains jeunes prennent du retard dans leurs apprentissages; il faudrait alors savoir comment un enfant peut accumuler un retard pédagogique à ce niveau?

En théorie, ceci est difficilement explicable, puisque le système est basé sur l'individualisation de l'enseignement et le progrès continu respectant le rythme de chacun. Mais la réalité, dans la classe, est bien différente. Ainsi, est-il vraiment possible dans une classe de 28 ou 30 élèves d'individualiser l'enseignement; il semble bien difficile, pour un seul adulte, de répondre aux différents besoins de chacun.

De plus, le matériel pour réaliser l'individualisation des apprentissages n'est pas disponible; un manuel de base étant peu approprié si chacun doit fonctionner à son rythme. Par ailleurs, est-il possible, dans le temps, qu'un enseignant répète la même explication de 12 à 15 fois, les élèves, dans sa classe, ne travaillant évidemment pas tous au même rythme (...).

---

2. Ibid., p. 600.

Deuxième niveau

Classe régulière avec service ressource à l'enseignant régulier.

Ici se retrouve le même type de classe, mais l'enseignant peut recourir aux services de spécialistes à l'intérieur de l'école. La ou les personnes ressources joueraient le rôle de consultant auprès de l'enseignant.

La ressource proposée peut être fort importante pour l'enseignant, mais elle est souvent inexistante dans bien des milieux. De plus, pour être pertinente, l'aide doit venir d'une personne connaissant bien la situation d'intervention à l'intérieur d'une classe, de même que les défis que peut présenter l'apprentissage. Ainsi, une personne qui reçoit un élève en consultation, dans son bureau, (un psychologue scolaire, un travailleur social, etc.) peut bien ne pas comprendre la démarche pedagogique de l'enfant dans un groupe.

Troisième niveau

Classe régulière avec service ressource à l'enseignant régulier et à l'enfant.

Ce type d'aide est identique au niveau précédemment décrit, mais le spécialiste intervient auprès de l'enfant également. Son intervention s'inscrit dans le cadre d'un travail d'équipe avec le pédagogue de la classe régulière.

Il est clair que le ou la spécialiste doit être "spécialisé" pour intervenir au niveau des troubles d'apprentissage ou de comportement.

Cette formule peut aider un retardé à récupérer le retard déjà existant s'il n'est pas trop grand et lui permettre de ne pas accentuer davantage son recul. Si le retard est plus grand, l'enfant aura sans doute besoin d'une aide supplémentaire, mais, ici, comme au deuxième niveau, ce type d'aide est souvent inexistant dans plusieurs milieux.

Quatrième niveau

Classe régulière avec participation de l'enfant à une classe ressource.

Ici l'enfant, occasionnellement ou à des temps fixes, se rend dans une classe pour des périodes spécifiques de récupération ou de rééducation. Cette ressource est valable pour un enfant qui présente un retard plus important(...).

Cette situation présente souvent, dans la pratique, des difficultés d'horaire; aussi, à quel moment l'enfant peut-il participer à une classe ressource sans pour cela manquer ce qui se passe dans la classe régulière? Par ailleurs, il est important que l'enfant garde son sentiment d'appartenance à sa classe et qu'il ne se sente pas marginalisé par ce service spécial. Pour cela, il faudra veiller à ne pas trop prolonger ce type d'aide et revenir, le plus rapidement possible, au troisième niveau où il reçoit de l'aide à l'intérieur de la classe.

Cinquième niveau

Classe spéciale dans l'école régulière avec participation aux activités générales de l'école.

Un élève fréquente une classe spéciale lorsque ses difficultés ne lui permettent plus de suivre l'ensemble des activités d'une classe régulière. Cependant, même si l'enfant fréquente une classe spéciale, il doit participer, le plus possible, aux activités de l'ensemble de l'école.

Pour le retardé pédagogique, cette mesure, si elle s'avère nécessaire, doit tendre à le retourner dans une classe régulière le plus tôt possible. S'il ne présente pas d'autres problèmes accompagnant son retard, il ne doit pas être marginalisé trop longtemps, puisqu'il arrive fréquemment qu'après avoir été sorti d'une classe régulière, il soit difficile de le réintégrer.

Sixième niveau

Ecole spéciale

L'école spéciale constitue une solution ultime pour des enfants handicapés physiquement, pour des enfants gravement perturbés sur le plan affectif ou pour des débiles moyens.

Cette solution, comme celle du huitième niveau, soit celle des centres d'accueil et des centres hospitaliers, n'est habituellement pas nécessitée par un simple retard pédagogique.

Septième niveau

Enseignement à domicile.

Cette mesure est prévue, par exemple, pour des enfants qui ne peuvent fréquenter, pour un certain temps, l'école par suite de maladie ou de convalescence.

Cette approche semble fort intéressante afin de prévenir tout retard pédagogique résultant d'une absence prolongée.

Cette étude du système en cascade et le vécu dans le milieu scolaire permettent de constater qu'il est relativement facile de cheminer du premier niveau au huitième niveau, mais que le cheminement en sens inverse, pour réintégrer une classe régulière, est beaucoup plus difficile.

Souvent, prendre une mesure spéciale pour aider un enfant, c'est le marginaliser irrémédiablement pour l'ensemble de ses études.

Analyse de cas

Ce travail de recherche a été effectué dans une petite école privée de niveau élémentaire qui reçoit uniquement des enfants ayant des problèmes de comportement ou d'apprentissage graves.

Quatre-vingts élèves, environ, proviennent de la Commission des écoles catholiques de Montréal et l'âge des enfants varie de six à quatorze ans. L'école est constituée de dix petites classes de huit élèves environ.

Le personnel de l'école comprend, outre les dix enseignants titulaires, deux professeurs spécialisés, deux éducatrices, deux psychologues, une travailleuse sociale, une secrétaire et une directrice.

Parmi les cas qui viennent d'être cités, il est possible d'en relever deux qui représentent des cas types de retardés pédagogiques.

Gilles est un joli garçon de douze ans. L'air espiègle, il parle volontiers aux adultes. C'est un garçon en bonne santé. De prime abord rien ne le distingue des autres garçons de son âge. Rien, sinon son classement à l'école car, malgré son âge, Gilles fréquente encore l'école élémentaire. En mathématiques, cet enfant est au niveau d'une quatrième année tandis qu'en français, il est en troisième année. L'évaluation psychologique de Gilles le situe dans la bonne moyenne intellectuelle, bien qu'il fréquente l'école depuis septembre 1977; cet enfant a donc quitté l'école régulière depuis six ans déjà.

Il semble difficile de songer à le réintégrer dans un milieu scolaire régulier, puisqu'il n'a pas les acquisitions scolaires requises. Même s'il les avait acquises, il se sentirait sûrement extrêmement dépaysé en se

retrouvant dans une classe de vingt-cinq à trente élèves après avoir vécu six ans dans une classe à effectif réduit.

Compte tenu de cette situation, il faudra se demander si la ressource "spéciale" a été profitable à Gilles. En fait, on a référé Gilles à une école spéciale dès que ses premières difficultés, à l'école de son quartier, se sont manifestées; de toute manière, il n'a pas réussi à récupérer son retard au niveau de ses difficultés de français et de mathématiques. De plus, il se sent différent parce qu'il fréquente une école "spéciale". Pourquoi ce retard?

Jean-Marc en est à sa première année de séjour dans cette école "spéciale". Il va avoir dix ans en mai. Il fait actuellement sa première année en français et en mathématiques. Sa santé est excellente. Il a des yeux vifs et brillants.

Il a un frère de douze ans, qui est en sixième année, tandis que sa soeur, qui va avoir onze ans, est en quatrième année. Il est le plus jeune de la famille.

Cet enfant ne sait pas lire et il a des problèmes de langage (...); il dit ne pas aimer le français. En mathématiques, il ne sait pas compter jusqu'à trente. Son professeur observe que son effort à une tâche est peu soutenu, qu'il se concentre difficilement. Il ne semble pas motivé.

A l'école de son quartier, il a déjà "profité" des services d'une classe de rattrapage dès ses sept ans. Ensuite, à huit ans, il a été placé dans une classe de récupération. L'année suivante, on l'a dirigé vers une école spécialisée.

Il est donc maintenant complètement extrait du secteur régulier. Pourra-t-il y retourner? Son avenir sera-t-il semblable à celui de Gilles?

Solutions préconisées

Les solutions proposées dans le système d'éducation "en cascade" comportent plusieurs aspects positifs, bien que ce système n'ait pas donné les résultats escomptés tant les déficiences, au niveau même de son application pratique, ont été grandes.

Ainsi, le secteur régulier a eu trop tendance à éluder ses responsabilités face aux enfants référés aux services spéciaux. Ceci a eu pour effet de pratiquement créer un système parallèle au système régulier puisque le retour en classe régulière est bien difficile pour l'élève placé en classe spéciale.

Les mesures de type préventif, c'est-à-dire celles qui tentent d'aider l'enfant dans son milieu scolaire sans le marginaliser, sont sans doute à promouvoir. L'aide doit être apportée en gardant l'enfant en étroites relations avec sa classe régulière; ce type de services est à privilégier pour le retardé pédagogique.

Il en est de même des classes d'attente ou de maturation qui rendent les enfants plus aptes à aborder les apprentissages scolaires en assurant des acquisitions nécessaires à ces apprentissages et, par là, en prévenant des échecs et des retards pour ces enfants.

Enfin une halte, halte similaire aux classes de récupération, à la fin de chacun des cycles du primaire, pourrait aider ceux qui ont de la difficulté à suivre. Cette halte permettrait de ne pas accumuler un trop grand retard qui risque de menacer la poursuite d'études supérieures. Cette solution présente l'avantage de laisser l'élève à l'école régulière et de lui permettre de participer aux activités de cette dernière.

Toutes ces mesures, déjà suggérées dans le système "en cascade", sont intéressantes (...); toutefois, l'enseignement individualisé et le progrès continu de l'élève sont presque utopiques dans des classes hétérogènes de trente enfants. Ces mesures, appliquées dans des conditions favorables (effectif réduit et groupe plus homogène), permettent d'adopter une approche pédagogique différente pour chacun des élèves, chacun ayant ses talents, son rythme de fonctionnement et d'apprentissage; il est donc impossible d'exiger de tous le même rendement.

Conclusion

"Mieux vaut prévenir que guérir."

Depuis la mise en place des mesures spéciales pour venir en aide aux enfants qui présentent des troubles d'apprentissage, force est de s'apercevoir qu'au lieu de diminuer, le nombre de retardés pédagogiques augmentent.

> Nous avons vu cette clientèle qui comptait 443 élèves en 1971 pour tout le Québec, passer à 22,880 élèves six ans plus tard alors que, pendant ce temps, la population scolaire totale diminuait de 278,114 élèves[3].

Cette situation entraîne une sérieuse interrogation sur les mesures spéciales prises et leurs conséquences à long terme. Il est permis de croire que les mesures prises étaient, en général, convenables, la principale difficulté se trouvant surtout dans l'application de cette mesure.

Toutefois, s'il s'avérait aussi difficile de sortir un élève du secteur régulier que ça l'est de le réintégrer, il y aurait alors beaucoup moins d'élèves classés comme étant des retardés pédagogiques.

Il faut aussi rappeler que l'enseignant doit accepter le fait que le rendement d'un élève ne soit pas identique à la moyenne du groupe, et ce, sans songer à le faire quitter ce même groupe, puisque, quotidiennement, il

---

3. Jean-Pierre Leroux, Vie pédagogique, Favoriser l'intégration des élèves à l'aide d'un programme systématisé, Québec, octobre 1980, p. 33.

est possible de constater qu'un enfant placé dans une classe spéciale à effectif réduit ne récupérait pas nécessairement ses acquisitions.

A ce propos, permettre à l'enfant de vivre ses différences, n'est-ce pas un objectif important de l'éducation?

Jo-Anne Edgar
Carole Hurtubise

Commission scolaire des Manoirs

Quelques solutions

Introduction

Le secteur de l'inadaptation prend de plus en plus d'ampleur dans notre système scolaire québécois. Présentement, 10% des élèves inscrits au Québec sont considérés comme des inadaptés et certains spécialistes vont même jusqu'à prédire qu'avec le temps ce pourcentage ne fera que s'accroître. On peut donc se demander où s'en va la normalité, puisque les élèves dits "normaux" seront de moins en moins nombreux dans nos écoles; il est donc temps que les spécialistes de l'éducation se penchent sur les divers aspects de l'inadaptation et essaient, par le fait même, de trouver les causes de ce pourcentage sans cesse grandissant "d'enfants inadaptés".

En effet, on peut se poser des questions sur la façon dont on s'y prend pour classer les enfants. Comment se fait-il que plusieurs enfants dits "inadaptés" présentent un quotient intellectuel supérieur ou égal à la moyenne? Comment se fait-il qu'après avoir été "classés", ces enfants intelligents ont beaucoup de difficulté à récupérer le retard pédagogique qu'ils ont développé, quelquefois avant, mais souvent après leur classement en inadaptation scolaire? Nous croyons que les raisons de cette difficulté d'évolution chez les "inadaptés" ne se situent pas simplement au niveau d'un mauvais classement, mais également au niveau d'un mauvais fonctionnement du système.

Importance du problème

Au niveau primaire, tout comme au niveau secondaire, le oblème e l'inadaptation existe bien mais, heureusement, l'enfant inad é au eau élémentaire ne va pas jusqu'à l'abandon scolaire. Il présen cepen t plusieurs signes qui démontrent bien son absence d'intégrati à l'é e. Ces signes sont un taux d'absentéisme élevé, un désintéresse t tot face aux activités scolaires et aux activités parascolaires, refu sy- chologique et intellectuel d'apprendre ce que l'école impose , enf un intérêt certain pour le vandalisme.

A la Commission scolaire des Manoirs, le conseiller péd gique adaptation scolaire avance, avec plaisir, que le nombre de " inad és" diminue considérablement alors que le nombre d'élèves inscri augme d'une année à l'autre. Toutefois, selon les orthopédagogues, ceci meure ai surtout à cause des bilans de fonctionnement sur lesquels on base ur effectuer les classements, puisque les autorités scolaires s ontre très tolérantes et se basent beaucoup plus sur les habiletés des ants sur les connaissances de ces derniers.

Par ailleurs, dans certaines écoles, beaucoup d'enfants i aur nt besoin d'aide n'obtiennent aucun soutien car ils ne sont pas scrit ur les listes et que le nombre d'enseignants disponibles en ada tion lai- re demeure très restreint. De plus, 75% des services sont a rdés enfants du 1er cycle, le service au niveau du deuxième cycle meura presqu'inexistant; ainsi, au niveau de la cinquième année, s ement

enfants sur 240 reçoivent de l'aide d'une orthopédagogue alors que les enseignants calculent qu'au moins 25 enfants devraient obtenir un support sinon régulier, au moins temporaire.

Le retard pédagogique

Les enfants qualifiés de "retardés pédagogiques" sont des élèves qui sont dans l'impossibilité de suivre le programme normal de leur niveau, puisqu'ils ne satisfont pas aux exigences minimales.

A la base du retard pédagogique, se retrouvent des difficultés d'apprentissage, dues à de multiples facteurs qui n'ont pas été détectés ni corrigés à temps. Ces difficultés s'accumulent et se manifestent par un retard généralisé dans les matières de base au primaire, le français et les mathématiques.

Ces retardés pédagogiques, qui subissent échec après échec, en arrivent à se décourager, à désespérer de ne jamais pouvoir rattraper le groupe parmi lequel ils se sentent isolés et souvent rejetés. Ce sont souvent ces élèves qui, n'ayant pu obtenir d'aide spéciale dès le début de leurs problèmes, sont classés comme inadaptés. Ce classement influence beaucoup leur motivation et la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et entraîne une perte progressive d'intérêt menant souvent à l'abandon scolaire.

Analyse de la situation

L'inadaptation a été souvent considérée comme un problème individuel dont le système scolaire ne saurait êt e responsable.

Dans le système scolaire québécois, selon les normes du Ministère de l'éducation, tout enfant qui ne peut suivre le programme régulier est considéré comme inadapté. En effet, s'il présente, suite à diverses évaluations, un rendement inférieur à une norme pré-établie pour son groupe d'âge, l'élève recevra des services éducatifs spéciaux et son classement le placera souvent à l'écart des groupes normaux.

Certains conseillers en adaptation scolaire confirment ces caractéristiques de l'inadaptation, celle-ci s'expliquant par des causes affectives, familiales, sociales ainsi que par le rythme d'apprentissage différent de l'enfant. L'inadapté est donc un enfant qui ne peut s'ajuster aux normes exigées pour son âge, normes établies par un système qui n'accepte, comme développement normal, que celui de la majorité. L'enfant qui ne veut pas être mis à l'écart, doit donc obligatoirement se plier aux normes du système scolaire.

Par contre, certains auteurs, Mireille Lévesque, Jacques Lagacé, Jean Gaudreau, Ginette Lépine, déchargent l'enfant de sa culpabilité face à son inadaptation. Il n'est plus le seul responsable et, pour eux, l'école devient, par ses normes, créatrice d'inadaptation.

Ces auteurs dénoncent l'aspect normatif de l'école. En effet, il existe une norme d'âge pour débuter la scolarisation, une norme de temps pour apprendre, des normes de comportement touchant la discipline... Beaucoup d'enfants sont classés comme inadaptés parce qu'ils ne répondent pas aux normes. D'autre part, ce qui est normal et ce qui ne l'est pas dépend de circonstances de temps, de lieux, d'opinions très relatives. Et c'est sur ce relativisme que des décisions importantes de classement et d'orientation se prennent. La vie, l'avenir de beaucoup d'enfants en découle.

Jean Gaudreau considère l'inadaptation scolaire comme "une tentative avortée d'adaptation à des conditions mésologiques aberrantes". Pour lui, l'explication uniquement affective, cognitive ou organique de l'échec scolaire apparaît injustifiable. L'échec scolaire, c'est surtout l'échec de l'école. L'école ne répond pas aux besoins de l'enfant et c'est pourtant lui qui doit s'adapter aux conditions imposées par l'école, à ses normes.

Dans le même sens, Ginette Lépine et Jacques Lagacé considèrent que l'école, en tant qu'instrument de socialisation et d'apprentissage, sacrifie l'épanouissement de l'individu à la conformité. Par là, elle crée l'inadaptation. Loin de son objectif premier qui est la scolarisation, l'école sélectionne les enfants à l'aide d'évaluation, d'examens, de voies d'enseignement, de méthode de dépistage, de classification... Ces moyens permettent l'élimination des enfants qui ne répondent pas aux normes.

Nous retenons donc deux positions face au phénomène de l'inadaptation, soit celle de chercher les causes dans le développement socio-affectif, cognitif, organique de l'enfant ou dans son milieu familial et économique, ou celle de tenir l'école en partie responsable de l'inadaptation par le fait qu'elle se base sur la majorité pour établir ses normes plutôt que de tenir compte de l'individualité de chacun.

Solutions adoptées ou préconisées

Les diverses interventions pour résoudre le problème de l'inadaptation ont obtenu des résultats décevants. Les moyens tels que les classes d'attente, de maturation, les classes spéciales, n'ont pas favorisé la réintégration des enfants dits inadaptés à l'enseignement régulier. Loin de là, étiquetés et mis à l'écart, ces enfants voient leurs difficultés augmenter et leur chance de rattraper le groupe normal diminuer. Ces classements les mènent vers les voies allégées et souvent, aussi, à l'abandon scolaire.

D'autre part, considérant le milieu socio-économique de l'enfant comme une des principales explications de l'inadaptation, le Ministère de l'éducation a voulu aider les milieux défavorisés en offrant un programme d'aide aux enfants issus de ces milieux. "L'Opération Renouveau" a été ainsi mise sur pied. Les politiques de cette intervention visaient à pallier les déficiences culturelles du milieu et plusieurs programmes ont été entrepris: supplément alimentaire, soins médicaux, jumelage d'écoles, maternelles de 4 ans, maternelles de 5 ans à temps plein, visites éducatives, réaménagement de

locaux, addition et perfectionnement de personnel enseignant, relations famille-école, etc.; les résultats de tous ces efforts n'ont pas été ceux espérés. Il en est ressorti que le développement intellectuel de l'enfant de milieux défavorisés est comparable à celui de l'enfant de milieu moyen et que les programmes spéciaux n'apportent rien de significatif à la population visée.

Aussi, plusieurs auteurs préconisent une autre conception de l'école. Ils cherchent à l'humaniser et à rendre l'enfant responsable de sa démarche. Ils n'essaient pas d'adapter l'enfant à l'école mais bien d'adapter l'école aux besoins des enfants.

Dans "Eduquer avec amour", Ginette Lépine affirme qu'en imposant aux enfants des situations qui ne leur convenaient pas, l'école a formé des inadaptés. Elle les a amenés à se sentir inférieurs. Selon elle, l'école devrait plutôt partir du potentiel de chacun pour permettre son épanouissement. L'auteur propose d'oublier les difficultés spécifiques et d'agir sur le développement de toute la personne. Elle suggère de ne pas rechercher les problèmes mais plutôt se demander comment tous pourraient être heureux ensemble. Selon elle, les outils qui jouent un rôle de sélection, dans l'école, devraient servir à éclairer l'élève sur sa démarche à l'intérieur de ses apprentissages, le rendre responsable de son éducation et lui fournir les moyens nécessaires à son cheminement. L'école devrait permettre à l'enfant de coopérer à l'acquisition de ses connaissances et à la structuration de sa personnalité.

Jean Gaudreau affirme également que l'application d'une seule technique rééducative est insuffisante. Il s'accorde avec Albert Painchaud pour dire qu'il faudrait mettre sur pied un plan thérapeutique qui viserait à réinsérer globalement l'enfant dans une évolution socio-scolaire normale. Gaudreau propose une école qui abolirait l'évaluation normative, les classements, qui diminuerait la ségrégation, les préjugés..., qui favoriserait l'acquisition d'une autonomie et d'une sociabilité proportionnelles aux capacités de chacun, qui permettrait une adaptation qui s'opérerait sans références constantes à des critères de réussite arbitraires et injustes et qui enseignerait le sens de la collectivité par l'intégration des déviants.

Dreikurs croit également à l'apport de la vie du groupe dans l'éducation et à l'importance de rendre l'enfant responsable de sa démarche. L'enfant est avant tout un être social. Selon lui, l'appartenance et la participation à un groupe sont des éléments déterminants de la santé physique, psychique et mentale. Intégré dans un groupe démocratique, où il a droit à la parole, où il s'implique et prend des décisions, l'enfant devient responsable de sa démarche. L'auteur affirme aussi qu'il est important de partir des intérêts de l'enfant pour le motiver, pour l'amener à la réussite. La relation élève-enseignant doit être basée sur une acceptation inconditionnelle et une empathie sincère. L'enfant doit être encouragé, dans un cadre souple où il se sent aimé et respecté.

Ces auteurs préconisent donc une école basée sur le respect de l'individualité de chaque enfant, sur le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités de chacun face à sa démarche. Cette école est fondée sur l'amour des enfants et vise à la réussite de chacun; elle ne décourage pas, elle favorise l'estime de soi et elle rend les enfants responsables, donc elle cherche à en faire des êtres libres, heureux et autonomes.

A l'école secondaire Louis-Riel, un projet a été mis sur pied en 1973-1974. Ses objectifs rejoignaient la philosophie préconisée par Lépine, Painchaud, Dreikurs, ce projet voulant jeter les bases d'une pédagogie qui bâtit l'école autour des élèves et non autour des matières. Il rendait l'école plus humaine en rétablissant des valeurs importantes telles que la vie de groupe et le respect de chaque étudiant.

Les responsables du projet croyaient au groupe comme outil permettant l'intégration des jeunes qui sont trop facilement référés aux "services spéciaux" du réseau scolaire. Ils affirmaient que l'enseignant devait revenir à une authentique prise en charge de l'écolier en sachant qu'il pouvait compter sur un service de consultation avec les spécialistes appropriés s'il en exprimait le désir et le besoin. Dès le début de l'année, les groupes avaient été formés de façon à ce que les élèves puissent expérimenter une authentique vie de groupe, pouvant vivre ensemble la majeure partie du temps passé à l'école. Un professeur jouait le rôle de titulaire et ces groupes permettaient aux adolescents de se développer intégralement.

L'hypothèse du projet était d'établir dans l'école un groupe de soutien qui aurait comme objectif d'entreprendre avec les enfants présentant occasionnellement des troubles, une démarche positive de récupération, de façon à ce qu'ils puissent reprendre le plus rapidement possible la vie "normale", c'est-à-dire réintégrer leur groupe originel et y fonctionner normalement. Cette démarche pouvait impliquer quatre domaines de relation: relation avec l'élève, avec ses parents, avec le personnel enseignant et avec des services extérieurs. Les groupes de soutien étaient confiés à des pédagogues compétents du milieu régulier, soutenus par un spécialiste du Centre de psychoéducation du Québec et par les ressources du milieu: directeur d'école, conseiller en orientation, infirmière, psychologue, travailleur social.

Le bon fonctionnement des groupes de soutien présupposait une approche bien structurée, une relation amicale et personnelle avec l'élève, une attitude ferme et juste. Le groupe de soutien visait à revaloriser l'élève par des occasions de réussite. La clientèle des groupes de soutien était dite "flottante", afin de ne pas créer des ghettos d'enfants problèmes, la réintégration devant être faite le plus rapidement possible.

Les résultats de ce projet ont été excellents grâce à la collaboration des enseignants et aux groupes de soutien; ainsi, 84% des élèves ayant fait un séjour dans des groupes de soutien avaient réintégré leur classe régu-

lière sans qu'un nouveau stage ne soit nécessaire. En général, au niveau de l'école, le rendement scolaire s'était amélioré en même temps que diminuaient certains comportements anormaux.

Ce projet s'est poursuivi durant deux ans avec de très bons résultats. Quand la subvention a cessé, en 1976, le projet s'est achevé, les professeurs ne voulant pas augmenter le nombre d'enfants par classe pour permettre aux professeurs de soutien de poursuivre leur tâche. Les structures scolaires n'ont pu répondre aux besoins des élèves et des professeurs malgré la qualité des résultats obtenus dans le cadre de ce projet.

Un autre projet, du type de celui de l'école Louis-Riel a été avancé à la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe; l'école étant conçue pour être autour de l'enfant, l'enfant marginal n'est pas puni et personne ne cherche à s'en débarasser. Par un plan d'action établi selon sa personnalité, l'école cherche à le réintégrer au groupe régulier; l'école devient plus humaine.

Solutions préconisées

Une école qui respecte l'enfant, c'est-à-dire ses goûts, ses besoins, son rythme, a plus de chance de produire des êtres épanouis, responsables et libres et, de ce fait, l'intégration des enfants "marginaux", ceux qui ne répondent pas aux normes, favoriserait leur développement en leur permettant une vie plus harmonieuse.

Dans ce milieu "ouvert", le rôle des éducateurs paraît très important, puisqu'il doit jouer un rôle de guide, de soutien. Il n'est pas là pour juger ou évaluer, il doit amener l'enfant à une prise en charge de son éducation. La classe, milieu démocratique, se veut un milieu où l'enfant évolue en prenant des responsabilités, en développant des relations égalitaires avec les autres, en suivant son cheminement à l'intérieur des apprentissages scolaires.

C'est sur cette philosophie que doivent être basées les solutions au problème de l'inadaptation, et ce, par l'intégration des enfants en difficulté ou leur réinsertion en classe régulière dans les plus brefs délais possibles. Par ailleurs, il faut également rendre plus humain le contact de ces enfants avec le milieu scolaire qui jusqu'ici les a rejetés et mis à l'écart et qui a, souvent, sapé toute l'estime ou toute la confiance qu'ils avaient en eux.

Au premier cycle, la récupération des enfants en difficulté se fait relativement bien, dans le système établi. Dès que l'enseignante de maternelle décèle une difficulté majeure chez un enfant, elle le réfère, en première année, à une classe à effectif réduit où il a toutes les possibilités de développer de bonnes habitudes et d'acquérir les notions exigées à ce niveau. Par contre, si un enfant rencontre quelques légères difficultés, il sera alors classé dans un groupe régulier avec l'aide d'un orthopédagogue. L'important est d'empêcher l'accumulation de difficultés en y remédiant le plus tôt possible; pour cela, également, il est nécessaire de permettre à chaque enfant d'être reclassé, et ce, quel que soit le moment.

Si les services sont efficaces en première année, le nombre d'enfants en difficulté diminuera au niveau de la deuxième année. Toutefois, les enfants qui éprouveront alors des difficultés seront aidés par un orthopédagogue dès que le besoin s'en fera sentir et il en sera de même pour la troisième et la quatrième années.

Pour les enfants de cinquième et de sixième années, un projet comparable à celui des groupes de soutien de l'école Louis-Riel pourrait être élaboré; l'objectif général a pour objet d'accompagner, de façon appropriée, les enfants présentant des troubles de comportement ou d'apprentissage en vue de les aider à résoudre leurs problèmes. Pour atteindre ce but, il serait possible d'organiser un groupe de soutien pour chacun de ces niveaux.

En recevant dans ces groupes les enfants en difficulté, il serait possible d'éviter une désorganisation des groupes réguliers, d'offrir aux enfants un support dans la solution de leurs conflits et, enfin, de rendre possible leur réintégration dans leur groupe respectif.

Quand un élève présente une quelconque difficulté, le maître doit immédiatement se pencher sur son cas et faire tout ce qu'il peut pour remédier, lui-même, au problème: entretien avec l'enfant, rencontre avec les parents... S'il n'arrive pas à résoudre le problème, il devrait remplir un formulaire où il expliquerait le type de problème que rencontre l'enfant et comment il a agi pour améliorer la situation. L'enseignant régulier, l'orthopédagogue, la psychologue, la direction de l'école et, si possible, les parents pourraient se réunir pour discuter du cas et trouver les solutions les plus adéquates pour l'enfant. Si ce comité devait juger que l'enfant nécessite une intervention spéciale, un responsable du groupe de soutien pourrait le rencontrer, pour analyser, avec lui, sa situation. L'enfant n'aurait pas alors le sentiment d'être puni; comprenant que l'école veut l'aider pendant une période de difficultés passagères, il pourrait devenir responsable de son cheminement, travaillant pour lui et non pour faire plaisir aux autres.

Toutefois, il faut rappeler que le maître dont l'élève aurait été accepté dans un groupe de soutien devrait fournir le plan du travail qu'il compte accomplir avec son groupe durant l'absence de l'élève en cause. Cela faciliterait la réintégration de l'enfant puisqu'il n'aurait pas accumulé de retard face au groupe régulier.

La réintégration de l'enfant dans le groupe régulier implique, au préalable, une rencontre de l'enseignant, de la direction, de l'équipe, du groupe de soutien et des parents. Cette rencontre permettrait aux éducateurs de vérifier l'évolution de l'enfant à l'intérieur du groupe de soutien et d'assurer d'une bonne réintégration. Lors de sa réintégration, l'enfant devrait, de nouveau, examiner sa situation avec le responsable du groupe de soutien. Il pourrait voir ce qui a été amélioré. Suivi et aidé, en cas de besoin, il saurait qu'il peut compter sur quelqu'un, qu'on l'aime malgré ses difficultés.

Ce projet implique nécessairement un échange constant entre tout le personnel de l'école qui peut aider, de près ou de loin, l'enfant en difficulté, dans son évolution, et les parents confrontés à un problème; ceux-ci peuvent souvent fournir des explications ignorées du milieu scolaire et des solutions pertinentes, connaissant bien leur enfant. Leur implication peut jouer un rôle important auprès de l'enfant qui se sait appuyé de toutes parts et de tous.

La solution préconisée par ce projet, au niveau de l'école, n'entraîne que des coûts minimes pour une organisation où chaque enfant recevra l'aide répondant à ses besoins, qu'il soit du premier ou du deuxième cycle. Certes, ce projet ne répond pas aux besoins des enfants éprouvant des difficultés majeures; relativement peu nombreux, il faudra inévitablement les regrouper dans des institutions plus spécialisées.

Conclusion

Suite à l'étude détaillée qui a été effectuée, il semble bien que l'existence des retards pédagogiques pourrait être évitée si l'objectif principal du milieu scolaire était, avant tout, de respecter l'enfant dans son évolution. Ainsi, le but ne serait plus de punir l'enfant pour un mauvais comportement ou un mauvais rendement, mais bien de l'encourager dans son développement même, au moment des difficultés; recevant les services appropriés en temps opportun, l'enfant deviendrait conscient de sa démarche.

Pour mieux répondre aux besoins des enfants, le système scolaire québécois actuel devrait être modifié afin de permettre à chaque groupe d'enseignants, d'une école donnée, d'étudier les besoins du milieu et d'établir, eux-mêmes, les priorités sur lesquelles doivent être basés les services accordés à la clientèle en difficulté d'apprentissage. Ainsi, les enseignants pourraient élaborer un projet de récupération qui saurait répondre aux besoins alors existants. Ce système éviterait de classer des élèves en prévision de l'année future sans tenir compte du cheminement de l'enfant entre le temps de son classement et l'année scolaire qui doit suivre; de plus, un élève présentant des difficultés passagères d'adaptation pourrait obtenir l'aide nécessaire en temps opportun, le service étant établi pour répondre aux besoins des enfants (...).

Cependant, il faut être conscient du fait qu'un tel fonctionnement exige un travail d'équipe continu et fortement engagé de la part des enseignants. Mais n'est-ce pas là le travail effectué par les enseignants de l'école Louis-Riel? Ils ont réussi à prouver, hors de tout doute, que le fonctionnement des "groupes de soutien" répondait parfaitement aux besoins de leur milieu (...). L'échec du projet provient du seul fait que le système scolaire actuel fournit un cadre trop rigide aux Commissions scolaires qui doivent agir et réagir selon les directives très strictes du Ministère de l'éducation, et ce, uniquement dans le but de respecter les budgets établis (...). Il est toutefois indispensable de s'interroger dans un tel contexte: Ainsi, comment est-il possible d'envisager d'épargner des fonds en restreignant les services offerts aux élèves des secteurs préscolaire et l'élémentaire, alors que ces élèves, dits "inadaptés", devront recevoir des services très onéreux au niveau secondaire et que certains d'entre-eux devront, par la suite, fréquenter des institutions de type correctionnel? Par ailleurs, il faudrait savoir si l'objectif principal du Ministère de l'éducation est d'offrir des services à bon prix ou d'offrir de bons services?

Claudette Fradette-Bérubé
Nicole Simoneau-Gauthier

Commission scolaire
des Manoirs

Trois cas

Le retard pédagogique

Le retard pédagogique correspond aux difficultés rencontrées par des enfants pour bien assimiler les matières scolaires(français, mathématiques, etc.) programmées à leur âge chronologique et mental.

Ces difficultés ou ces troubles n'ont rien à voir avec un manque d'intelligence ni avec des problèmes émotifs; l'enfant fonctionne bien, par ailleurs, mais, dans une sphère spécifique, il est déficient.

Analyse de cas

Marie, fille unique élevée dans un milieu familial anglais, fréquente avec assez de succès l'école française de la première à la sixième année.

Son arrivée au niveau du secondaire I n'est pas sécurisante, à cause du changement d'amies, d'école, d'horaire, de présentation de cours, etc.; bref, pour Marie, la relation avec l'adulte devient pénible. Un conflit de personnalité éclate entre son professeur de français et elle. Celle-ci se cherche une identité, entreprend beaucoup de choses qu'elle ne finit pas, perd confiance en elle, se compare aux autres et se dévalorise par le fait même. Elle présente une façade indépendante pour cacher ses difficultés et, pour arriver à ses fins, elle devient un élément perturbateur pour le groupe. Face à ses résultats scolaires et à ses troubles de comportements, les autorités de l'école se voient dans l'obligation de l'intégrer aux classes de professionnel court, sans toutefois approfondir son cas.

Marie entreprend son secondaire II dans le secteur professionnel sans trop savoir ce qu'elle fait là. Mais peu à peu, elle trouve sa place dans le groupe, prend confiance en elle-même; ainsi revalorisée, le professionnel court lui paraît vraiment facile.

Par un concours de circonstances, les responsables de l'école oublient de répondre à sa demande de passer des tests lui donnant la possibilité de reprendre ses études régulières l'années suivante.

Septembre débute et, au premier bulletin, on lui fait passer des tests; le temps s'écoule... si bien qu'on lui laisse entendre qu'il est trop tard pour continuer ses études au secteur régulier. Bref, actuellement, Marie est toujours au professionnel court, en secondaire III, attendant qu'on veuille bien lui permettre de prouver sa vraie valeur; mais aura-t-elle toujours le goût de reprendre ses études en secondaire III, secteur régulier, après ce trop long intermède dans un secteur qui ne correspond ni à ses goûts, ni à ses besoins, ni à ses aptitudes?

Lucie âgée de 14 ans, appartient à une famille de deux enfants, ayant un frère de seize ans. Jusqu'à l'âge de 8 ans, elle a un comportement normal tant à l'école qu'à la maison. Les parents travaillent à l'extérieur; mais son père a une aventure avec sa tante et un enfant naît. Les parents ont des problèmes à résoudre et délaissent, inconsciemment, pour quelques temps la cadette. Cet oubli est durement ressenti par celle-ci d'autant plus que le père décide de quitter le foyer pour aller vivre avec sa maîtresse.

A la suite de cet événement, Lucie commence à manifester des signes d'agressivité et un besoin grandissant d'attirer l'attention. Par choix, Lucie demeure chez son père. Peu à peu, elle devient la servante de la famille. On l'exploite et elle s'en rend compte. Refusant d'effectuer certaines tâches, elle subit des corrections corporelles telles qu'elle en conservera les séquelles le reste de ses jours.

Elle finit péniblement son primaire. Lucie débute son secondaire dans une classe spéciale. On la retrouve distraite, rêveuse, désintéressée à tout ce qui l'entoure, incomprise, ses apprentissages deviennent plus difficiles et plus lents.

Elle n'a personne à qui se confier, son frère ayant quitté le foyer pour aller vivre chez des amis. Repliée sur elle même, elle éprouve davantage de difficultés à se faire accepter de ses professeurs et de son groupe.

Son manque de propreté et son agressivité n'aident pas sa cause. Ses attitudes sont des plus inquiétantes. A cause de ses comportements, on a référé Lucie à l'équipe multidisciplinaire afin de lui apporter une aide adéquate.

Puis, Lucie a une entrevue avec un psychologue et elle réussit ses tests avec une moyenne très faible; par la suite, les démarches auprès de la travailleuse sociale nécessitent une rencontre avec les parents. De celle-ci, il ressort que les dires et les agissements de Lucie sont parfaitement justifiables tant et si bien qu'il s'avère nécessaire de la référer à une infirmière.

Devant la gravité de ce cas, celle-ci entreprend des démarches auprès de l'hôpital Ste-Justine pour faire passer à Lucie une batterie de tests neurologiques. Les rapports montrent effectivement qu'il y a syndromes épileptiques. Un effort considérable, tant du côté de la famille que de l'école est fait afin de mieux comprendre Lucie et de mieux l'accepter.

Les soins médicaux prodigués permettront à l'adolescente de cheminer plus normalement et une aide appropriée lui donnera la possibilité de continuer ses études tout en demeurant dans des classes spéciales.

Daniel a 9 ans quand ses parents demandent le divorce; jusqu'à cet âge, celui-ci est un enfant doux, débrouillard, délicat et même turbulent à ses heures.

Le départ de son père a un effet désastreux tant à l'école qu'à la maison. Avec sa mère, il devient exigeant, agressif, frondeur. A l'école, il est distrait, impatient, impoli, désintéressé à tout ce qui l'entoure; il se retire du groupe. On découvre donc, chez lui, deux comportements; il chemine ainsi durant deux ans, complètement rejeté par son père.

Daniel vit intensément ce rejet et pour pallier cet état de chose, il cherche à se faire valoir en commettant quelques vols à l'étalage, en assumant de petits recels à l'école, à la maison, etc...

A 12 ans, il se joint à un "gang" et il expérimente la drogue, la boisson, le "séchage" de cours et commet des vols plus importants.

Daniel devient autoritaire face aux adultes spécialement à l'égard de sa mère. Il éprouve un plaisir évident à la faire pleurer. On comprend facilement que, durant ces années, ses études laissent à désirer. Ses échecs scolaires forcent les autorités à placer Daniel dans une classe spéciale. Ce changement lui fait perdre ses amis et il refuse d'être là où il est. L'école, avec l'approbation de la mère, offre à Daniel les services de support dont elle dispose.

De multiples rencontres sont organisées avec la mère et les autorités de l'école. L'adolescent manifeste des troubles de comportements graves,

on le réfère au psychologue scolaire. Daniel n'apportant aucune collaboration aux entrevues, on fait appel aux spécialistes de l'hôpital Sainte-Justine; de minutieux examens sont effectués et les résultats démontrent une forte tendance à la délinquance; il lui faudra une aide psychiâtrique soutenue.

Ce support pourra lui permettre de continuer ses études en classe spéciale afin d'éviter l'institution.

Le retard pédagogique de Marie va la suivre jusqu'à la fin de ses études dans le secteur professionnel court si personne n'intervient de façon assez énergique afin de lui rendre justice et de prouver par des tests adéquats qu'elle peut entreprendre d'autres études si elle le veut.

En ce qui concerne Lucie, le fait d'avoir rencontré des problèmes affectifs, d'avoir vécu dans des situations peu "normales" pour son âge, d'avoir subi des corrections corporelles exagérées, en a fait une enfant mésadaptée sur le plan affectif. Ce qu'elle recherche, c'est un peu d'amour, et elle fera tout, peu importe les moyens, pour arriver à ses fins. Tous ses moyens seront donc bons et la prostitution pourra même probablement répondre à son besoin d'être considérée, d'être aimée, d'être sécurisée.

Le grand besoin de Daniel est de se valoriser, de s'identifier à un adulte important, ceci va le conduire, inévitablement, à sa perte. C'est un délinquant en puissance; si une ferme autorité ne lui apporte pas le secours nécessaire, Daniel ira sans doute en institution. N'acceptant pas le rejet de son père, il en veut à tous les adultes; aucune autorité ne lui fait donc "peur". Il faudra à Daniel une institution où on lui fera réaliser que, dans la vie, il faut respecter les individus, les règlements.

Solutions préconisées

Les solutions qui semblent les plus réalistes permettraient de détecter, avant la classe de maternelle, les difficultés d'apprentissage des enfants et l'objectif serait d'amener les enfants à entrer en première avec les prérequis essentiels.

Pour ce faire, une prématernelle, pouvant compter douze élèves au maximum pour des enfants de 4 ans, guidés par des spécialistes qui pourraient détecter les cas problèmes, pour ensuite les orienter vers deux types de classes maternelles correspondant à leurs difficultés d'apprentissage respectifs; mettre un enfant de six ans en situation d'échec, c'est le préparer à un échec total pour le reste de sa scolarité.

Le premier type de classes maternellesserait réservé aux enfants qui n'ont manifesté aucune faiblesse dans leurs apprentissages et font preuve de concentration, d'organisation spatio-temporelle, de discrimination auditive et visuelle, de latéralisation, etc..

Le second type serait destiné aux élèves chez qui certaines difficultés ont été détectées; des examens médicaux complets (...), un retour approfondi sur les prérequis non compris, de plus grandes stimulations par des récompenses, des jeux, des activités, des visites, permettraient d'effectuer le rattrapage voulu.

En dépit de toutes les précautions prises, il se pourrait que se retrouvent encore, à la fin de la première année, quelques enfants marginaux ayant des difficultés; il faudra alors avoir le souci de veiller au bon classement et au cheminement harmonieux de ces enfants.

Conclusion

L'éducation dans les écoles n'est plus ce qu'elle était: ce qui était vrai hier, ne l'est plus aujourd'hui, ne le sera plus demain. La crise économique, le contexte familial souvent éclaté et perturbé modifient les valeurs. La collaboration des parents, pour de multiples raisons, n'est pas toujours acquise; aussi, l'éducateur peut étudier "ses cas" dans la classe, obtenir les personnes-ressources requises, connaître les solutions aux problèmes, se sentir encouragé par les autorités de l'école ou de la Commission scolaire, si les parents capitulent ou n'apportent pas l'aide voulue, les problèmes des enfants en difficultés ne seront jamais résolus.

Francine Gagnon-Bard

Réseau scolaire Chomedey de Laval

Le retard pédagogique et l'abandon scolaire

L'abandon scolaire

On peut définir le décrocheur de plusieurs façons. Nous avons choisi la définition formulée par la Direction générale des réseaux:

> Un élève qui a mis un terme, volontairement ou involontairement, temporairement ou définitivement à son programme d'études et qui s'est clairement retiré du système scolaire avant l'obtention d'un diplôme de son niveau[1].

Les décrocheurs sont des gens gênants pour la société dont ils renversent la tradition. Aussi longtemps que l'enfant reste intégré au système, il paraît adapté, récupérable. Dès qu'il en sort, il compromet le statut social de sa famille et grossit, dans l'opinion publique, la masse des ratés et des chômeurs.

Pourtant, chaque année, un contingent de 60,000 élèves du secondaire disent non au système et choisissent de vivre leur liberté dans un mode de vie parallèle.

A première vue, les statistiques sont effarantes; 40% des élèves quittent leurs études avant la fin et seulement 60% de ceux qui persévèrent obtiennent leur certificat du secondaire.

Il faut souligner, de plus, qu'un abandon représente un coût social non négligeable: en effet, le Ministère verse 3,600 dollars, par année, pour chaque élève inscrit dans une commission scolaire. S'il y a abandon en cours

---

1. Dans le cadre de cette étude, ce sera la clientèle du niveau secondaire.

d'année, ce montant devient de ce fait un investissement social qui a cessé d 'être productif.

Historique

Le "décrocheur" est loin d'être un phénomène nouveau. Vers 1880, il y avait près de 90% de "décrocheurs".

Les "décrocheurs" ne sont-ils pas d'une certaine façon des personnes moins soumises, mais plus autonomes, plus déviantes, mais plus originales?

En effet, en 1900, 93% des élèves abandonnaient avant l'obtention des diplômes d'études secondaires. Ce n'est que vers 1950 que le nombre de diplômés a dépassé le nombre de "drop out".

En 1945, le taux d'abandon était évalué à 52% et depuis, ce pourcentage n'a cessé de décroître. Au Québec, 75% des parents n'ont pas dépassé la onzième année, ce qui manifeste un nombre d'abandons prématurés plus élevés que ce qui existe actuellement.

Et pourtant on s'inquiète de ces abandons, certes plus qu'on ne le faisait en 1900, mais aussi plus qu'il y a dix ou vingt ans. C'est que la signification de l'abandon prématuré a changé et que ses conséquences sont plus graves actuellement tant pour les "décrocheurs" que pour la société.

En 1979-1980, le nombre d'abandons scolaires a diminué de près de 45% par rapport à celui de 1972-1973. Les baisses les plus spectaculaires ont eu lieu de 1972-1973 à 1976-1977, exception faite de 1974-1975.

Si entre 1972-1973 et 1976-1977, le nombre d'abandons scolaires baissait proportionnellement plus vite que la population totale des élèves du secondaire, il semble depuis diminuer au même rythme.

Portrait du décrocheur

Pour tracer un portrait du décrocheur, nous reprenons ici les principales caractéristiques contenues dans le document "L'Abandon scolaire au secondaire", produit en 1979 par la Direction générale des réseaux du Ministère de l'éducation.

C'est chez les garçons que l'on remarque le plus grand nombre d'abandons.

Même si l'âge moyen des décrocheurs (garçons et filles) se situe entre 16 et 18 ans, on observe que près de 20% de ces élèves sont des "décrocheurs illégaux", c'est-à-dire des jeunes qui quittent l'école à l'âge de 14 ou 15 ans, alors qu'ils sont encore soumis à l'obligation scolaire.

L'article 256 de la loi sur l'instruction publique du Québec rend obligatoire la fréquentation scolaire:

> Tout enfant doit fréquenter l'école chaque année tous les jours pendant lesquels les écoles publiques sont en activité suivant les règlements établis par l'autorité compétente, depuis le début de l'année scolaire suivant le jour où il a atteint l'âge de six ans jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle il a atteint l'âge de quinze ans.

La caractéristique fondamentale de la personnalité du décrocheur serait son comportement agressif envers tout ce qui représente l'autorité. L'intolérance face à la frustration, un intérêt marqué pour le concret et le non-conformisme sont également des caractéristiques du décrocheur.

Les tests mesurant le quotient intellectuel se sont révélés non significatifs; les décrocheurs, dans l'ensemble, ont les capacités intellectuelles pour réussir leurs études secondaires.

Finalement, il semble bien que l'absence de motivation pour les programmes d'études offerts et pour les types d'école existant caractérise la grande majorité des décrocheurs.

Toutefois, toutes les recherches sur l'abandon scolaire démontrent que l'origine sociale exerce une grande influence sur ce phénomène. En effet, les élèves provenant de milieux socio-économiquement faibles sont plus enclins à abandonner prématurement leurs études.

Il ressort également des recherches effectuées que l'abandon scolaire dépend du degré de cohésion de la cellule familiale; bon nombre de décrocheurs proviennent de foyers désunis ou ne bénéficient pas de la présence au foyer des deux parents.

Selon quelques enquêtes, les décrocheurs proviennent le plus souvent de familles nombreuses (5 enfants et plus) et ont des frères ou soeurs aînés qui ont abandonné prématurément leurs études.

Dans son ensemble, c'est le secteur général qui enregistre le plus grand nombre d'abandons scolaires. Si l'on examine, pour chacun des secteurs, le nombre de décrocheurs par rapport au nombre d'élèves, la situation est quelque peu différente. C'est le professionnel court, suivi du professionnel long, qui connaît le taux le plus élevé d'abandons.

Le décrocheur présente également certains retards scolaires, dans les matières suivantes: français, anglais et mathématiques.

Enfin, on a démontré que l'abandon était d'autant plus fréquent que les retards scolaires s'accumulaient tôt au cours de la scolarité.

Dans les causes rapportées par les grandes enquêtes, il s'en trouve de tous ordres. Les motifs principaux de quitter l'école étaient dans l'ordre: pour prendre un emploi, à cause d'un besoin d'argent, à l'occasion d'un emploi offert, parce qu'on détestait l'école et, finalement, parce qu'on ne réussissait plus en classe.

Le professeur Manuel Crespo, sociologue de l'université de Montréal, et Monsieur Justo Michelina, assistant de recherche au Centre des services sociaux de Montréal, s'efforcent de faire le point sur les recherches récentes touchant les facteurs du décrochage en milieu scolaire.

Ils s'attardent à un facteur qui appartient à la structure scolaire, soit le système des "voies" (allégée, régulière et enrichie) du cours secondaire actuel, lequel aurait un étroit rapport avec le phénomène tant du décrochage que de l'absentéisme scolaire.

Le retard pédagogique

Le retard pédagogique se définit comme suit: c'est le rendement d'un élève qui ne répond pas aux exigences minimales de son programme d'études.

Selon Jean Gaudreau, il est important de distinguer le retard pédagogique spécifique du retard généralisé, c'est-à-dire intéressant l'ensemble des matières au programme d'études et l'échec spécifique ne touchant pratiquement qu'une seule matière, au primaire, la lecture le plus souvent.

Il existe donc un double phénomène qui se traduit dans la pratique par l'existence des retards pédagogiques globaux et des retards pédagogiques spécialisés. Même s'il arrive le plus souvent qu'un retard d'abord particulier entraîne, à plus ou moins brève échéance, un retard pédagogique global.

Le retard pédagogique d'un élève se remarque dès la première année. Certains souriront à cet énoncé, mais selon Gaston Gauthier, dans un article intitulé "Troubles d'apprentissage, renseignements s.v.p.", l'entrée à l'école, pour un enfant, peut être traumatisante. L'enfant, quand il commence à aller à l'école, entre en contact avec un monde qui n'est pas le sien. Ainsi, le professeur, qui est un adulte, mais qui n'est ni son père ni sa mère et, d'autre part, la classe constitue un nouveau groupe qui ne lui est pas familier. Il y a donc une adaptation qui doit se faire, nécessairement, du côté de l'enfant qui doit faire face à des problèmes nouveaux qui bouleversent son univers. Il doit prendre contact avec un adulte qu'il ne connaît pas, avec des enfants qu'il voit pour la première fois. Ces problèmes sont déjà, pour l'enfant, une épreuve.

S'il en sort victorieux, c'est pour lui un pas vers l'autonomie où il apprend à vivre sans se référer, de façon immédiate, à ses parents. A ce moment-là, c'est pour lui une grande acquisition.

Son entrée à l'école est pour lui une expérience importante et sérieuse. Il arrive parfois que l'entrée à l'école soit pour l'enfant une occasion de bouleversement émotif où il réagit avec anxiété devant le nouveau et l'inconnu. Or, apprendre c'est d'être constamment en face du nouveau. S'il y a anxiété devant le nouveau, un blocage chronique peut se produire dans le processus d'apprentissage.

C'est surtout au niveau du groupe que l'adaptation n'est pas toujours facile. La classe est peut-être le premier milieu social véritable dans lequel l'enfant va devoir évoluer. Il ne manque pas alors d'éléments qui

peuvent être favorables à son développement.

Il n'est pas anormal que certains enfants aient de la difficulté à s'adapter à ce nouveau milieu qu'est la classe. Si l'entrée à l'école est anxiogène, certains enfants sont amenés à se fermer au lieu de s'ouvrir aux apprentissages qui se font à l'école. C'est pourquoi les conditions d'entrée à l'école doivent permettre à l'enfant d'apprendre à évoluer sans anxiété dans ce monde nouveau.

Albert Painchaud poursuit dans la même ligne de pensée:

> On se penche très peu sur le conflit que doit surmonter le jeune qui quitte sa famille pour l'école. On pense encore moins à toutes les résonnances émotives que peut avoir chez lui un simple transfert de classe ou d'école. On oublie aussi le remous que peut créer le changement de professeurs de discipline différente. Autant de situations qui demandent une adaptation constante.
>
> On est souvent étonné de constater, chez de nombreux enfants, leur instabilité, leur incapacité à se concentrer, leur inattention générale. Mais cependant, au rythme où les choses se succèdent sous leurs yeux, il ne faut pas chercher trop loin les motifs de leur instabilité[2].

Il est aussi important de respecter le rythme d'apprentissage. Un premier facteur à considérer est celui de la maturité de l'enfant. L'étude du cas de nombreux enfants qui présentent des troubles d'apprentissage montre qu'on leur avait fait aborder l'apprentissage des matières scolaires telles que la lecture, l'écriture, l'orthographe et le calcul alors qu'ils n'avaient pas assez de maturité pour le faire.

---

2. Albert Painchaud, Ces normaux inadaptés, Paris, Fleurus, 1972, p. 115.

L'âge, de cinq ans et demi à six ans, où l'on aborde par exemple la lecture, est trop exigeant pour de nombreux enfants.

Leur niveau de maturité intellectuelle, leurs fonctions de perception, de latéralisation, d'organisation spatiale n'ont pas atteint le développement requis chez ceux-là, les aptitudes à l'apprentissage n'apparaîtront réellement que plus tard, parce qu'ils ont besoin d'une plus longue maturation avant d'aborder l'apprentissage de la lecture.

Albert Painchaud poursuit en ces termes:

> Combien de méthodes d'apprentissage de lecture n'a-t-on pas inventées jusqu'à maintenant, combien de techniques de l'écriture n'a-t-on pas mises à l'essaie depuis quelques années? Nous ne discutons pas de la valeur de chacune d'elles mais nous croyons qu'elles recherchent dans la plupart des cas, un renforcement intellectuel absent chez l'enfant à l'âge où on lui demande cet exploit.
>
> Les premières acquisitions de l'enfant tendent à démontrer que l'évolution et la structuration de la personnalité se réalisent par un phénomène d'imitation, de répétition et d'anticipation. Pourquoi ne pas faire appel au processus fondamental de maturation chez l'individu lorsque vient le moment de lui faire intégrer certaines notions au lieu de tenter de devancer son évolution normale?[3].

L'auteur poursuit:

> Nous notons une tendance à faire dépasser à l'enfant son rythme personnel d'évolution et d'acquisition. Ce n'est que vers huit ou dix ans qu'il atteint une certaine maturité sur le plan intellectuel et sur

---

3. Ibid. p. 83.

> le plan dynamique. Autant à cet âge il parvient à une analyse rationnelle des choses, autant il acquiert une identité personnelle. Malheureusement, l'apprentissage que l'on réclame à l'enfant à ses débuts scolaires, ne semble pas tenir compte de cette réalité. On lui demande d'intégrer une foule de notions, de se former un mode de pensée pour lequel il n'a aucune aptitude[4].

La variété des méthodes peut-être source de difficultés scolaires. Ainsi différentes méthodes en lecture et en calcul sont en concurrence sur le marché scolaire, sans préjuger d'aucunes, parce que chacune a ses qualités intrinsèques comme ses inconvénients.

Il faut sérieusement mettre en question la présence de méthodes différentes dans un même système scolaire parce que cette diversité, où l'écolier est exposé à des méthodes successives, entraînent trop souvent des difficultés sérieuses dans l'apprentissage de la lecture et du calcul.

Pour certains auteurs le problème se situe dès l'entrée à l'école, pour d'autre. c'est la maturité de l'élève ou la variété des méthodes mais que dire des mauvaises classifications?

> Beaucoup d'enfants, à cette époque d'exploration de l'espace, sont jugés émotionnellement troublés, mais ne le sont pas. Beaucoup d'enfants sont sensés être de niveau d'habilité intellectuelle inférieure, voire même retardés mentaux, mais ils ne le sont pas. Beaucoup d'enfants sont condamnés à vie dans les institutions, mais ne devraient pas s'y trouver.

---

4. Ibid., p. 87.

> Personne ne connaît le nombre exact de ces garçons et filles mal classifiés, on ne sait comment ils ont développé les difficultés qui les affligent. Mais l'information nécessaire est maintenant accessible: les experts peuvent identifier la grande majorité de ces enfants et peut-être en sauver neuf sur dix d'une vie ratée s'ils sont diagnostiqués assez tôt. Et s'ils reçoivent les traitements appropriés[5].

Depuis trop longtemps les enfants ayant des troubles d'apprentissage sont exposés à un programme éducatif inférieur. On les prive de leur droit fondamental en les plaçant dans des classes spéciales. Cette décision est d'ailleurs souvent basée sur un diagnostic inadéquat.

Par ailleurs, Jean Gaudreau explique le grand nombre d'échecs scolaires par la grandeur des effectifs des classes. A la limite, l'enseignement individuel abolirait l'échec. Pourtant, l'ancienne école "du rang" avec son unique local rassemblant les enfants de tous les degrés, l'école des Frères maristes du siècle dernier et du début de ce siècle, etc., fonctionnaient avec un rapport maître-élèves beaucoup plus élevé qu'aujourd'hui.

On peut même dire, mais ce serait malhonnête d'y voir une relation de cause à effet, que plus le nombre d'élèves diminue, par classe, plus les échecs scolaires augmentent en proportion.

Le phénomène de l'échec scolaire prend de telles dimensions au fur et à mesure que les élèves vieillissent, qu'on peut vraiment se demander si le

---

5. Brutten, Richardson et Wagel, Bright but Dumb, A.Q.E.T.A., 1978.

seul fait de placer les enfants dont le rendement scolaire est faible, dans des classes à petit effectif, soit de quelque secours pour eux.

Sur le plan social, on ne connaît que trop les "symptômes" que présentent, au niveau des études secondaires, un nombre très considérable d'écoliers: l'ennui, l'apathie, l'évasion dans le bruit, l'absentéisme massif, renforcé par l'indifférence ou l'absence de réaction de trop d'enseignants.

Selon ce même auteur, le grand public a tendance à considérer les échecs scolaires, notamment les échecs d'apprentissage, comme le résultat de la nonchalance ou de l'incompétence des maîtres. Ils ont la conviction intime que les maîtres ne savent pas ou ne savent plus enseigner.

Dans un article de Jean Gauthier, il faut relever:

> L'action pédagogique du maître peut jouer un rôle important dans la relation affective de l'élève avec son travail scolaire. Il arrive que l'enseignant ne soit pas aimé de tel ou tel écolier. Cette coupure affective peut empêcher l'écolier d'atteindre un stade suffisant de maturation pour faire face à l'acquisition de la matière scolaire. C'est alors l'échec et l'enfant en arrive à se trouver en difficultés d'apprentissage parce qu'un blocage affectif inhibe son rendement [6].

L'enseignant dont la classe comprend des enfants de niveaux d'aptitudes variés devrait être en mesure de s'y adapter et d'adapter ses méthodes aux besoins de ces enfants différents dans une même classe.

---

6. Jean Gauthier, Les difficultés d'apprentissage et le milieu scolaire, Montréal, A.Q.E.T.A., 1978.

Des études sur l'efficacité des maîtres fait ressortir que les professeurs plus âgés et possédant plus d'expérience réussissent mieux que ceux qui en sont à leurs débuts dans l'enseignement. Le maître d'expérience est plus souple, saisit mieux les aptitudes et les limites propres à chaque enfant et utilise plus efficacement les différents modes d'enseignement. Le débutant n'est pas toujours en mesure de percevoir les carences personnelles ou pédagogiques qui peuvent affecter l'apprentissage chez l'enfant.

Selon Gaudreau, il faut se garder de considérer les niveaux d'enseignement primaire et secondaire comme représentants deux mondes séparés. Des difficultés variées n'apparaissent qu'au cours secondaire, mais ont été préparées, en silence, serait-il possible de dire, en cours de scolarité primaire. De plus, des "déviations" qui font leur apparition à l'école primaire ne manquent pas d'avoir des conséquences certaines sur les études secondaires.

Dans son livre, Jean Gaudreau, souligne un fait intéressant à propos de l'école qui "reçoit la mission sociale de préparer les citoyens de demain à la vie qui les attendra".

Or, personne ne sait exactement de quoi demain sera fait, quelles en seront les exigences minimales. Dans ces conditions, personne ne s'étonnera que l'école soit rarement en avance sur son temps et qu'elle ait, par sa nature

intime et son essence même, tendance au conservatisme, au statu quo. Que l'école soit de son temps, c'est déjà beaucoup.

Comment se fait-il que depuis vingt ans, malgré des solutions proposées, nous n'avons pû obtenir les résultats escomptés? Les échecs d'apprentissage et d'adaptation scolaire ont même augmenté depuis.

En suivant les recommandations de l'UNESCO, le milieu scolaire s'est beaucoup transformé depuis quinze ans:

. Diminution graduelle des exigences et des contenus des programmes d'études.

. Diminution considérable, au niveau primaire et secondaire, des effectifs dans chaque classe.

. Plus forte sélection du personnel enseignant.

. Transformation radicale, sinon amélioration, dans le devis architectural des établissements scolaires.

. Prolifération nettement excessive de classes spéciales: classes d'attente, de maturation, de perfectionnement, de recyclage, de soutien, de transition, de récupération, d'appoint.

. Introduction massive de la pratique du travail en groupes aussi bien que l'enseignement individualisé.

. Matériel didactique beaucoup plus diversifié et plus attrayant.

. Perfectionnement généralisé des maîtres en exercice.

Une seule chose semble avoir été oubliée: revoir les finalités de l'école. Il se pourrait que l'arriération pédagogique, si fréquente chez les élèves dits mésadaptés, vient peut-être du seul fait qu'on leur enseigne moins qu'aux autres à lire, à compter et à écrire.

Par ailleurs, l'école primaire n'est pas sans tache non plus et plusieurs facettes de son fonctionnement sont à repenser totalement. "L'école ne suit plus le "beat" des enfants. Les textes correspondent rarement à ce que les jeunes vivent. L'école doit concurrencer Mac Donald, Passe-Partout et Goldorak et elle n'y parvient pas".

Claire Danderault, orthopédagogue, renchérit en disant que les enfants ont tellement évolué qu'ils vivent à l'ère de la télévision et de l'électronique. L'école leur semble fade et loin de leurs préoccupations immédiates. A dix ans, l'enfant ne peut être "drop out" alors il se replie et refuse d'apprendre. Les parents sont les seuls qui puissent faire changer les structures actuelles.

Les solutions préconisées varient selon les auteurs. Gaston Gauthier insiste sur les effets néfastes de l'entrée du jeune enfant à l'école. Il serait souhaitable avant toute chose d'établir des contacts très chaleureux avec les tout-petits; comme ils vivent une expérience capitale qui peut les influencer sur toute leur vie scolaire, il faut absolument que les professeurs qui enseignent auprès de ces petits soient plus compétents, ils doivent représenter un lien très fort. Moncef Guitouni[7], dans son livre "Les punis de la société", insiste sur le rôle du professeur et des émotions qu'il déclenche chez l'enfant. Celui-ci attend un geste affectueux, un regard attentif de sa part et non pas être l'objet de frustration parce qu'il obtient des mauvaises notes. Le professeur doit abandonner cette conception, trop souvent véhiculée par la pédagogie et la psychologie, qu'à chaque comportement correspond une seule explication.

Albert Painchaud nous rappelle qu'il est nécessaire de respecter le rythme d'apprentissage de l'élève, et de considérer le facteur maturité comme point important dans l'enseignement. N'oublions pas qu'en tant qu'adulte nous évoluons d'une manière différente de notre entourage; l'enfant plus que tout autre possède une maturation intellectuelle différente aussi (...).

Jean Gaudreau n'hésite pas à jeter le blâme du retard pédagogique sur l'école elle-même. C'est peut-être la vérité. Parce que nous avons rendu l'école obligatoire pour tous les enfants, nous avons aussi augmenté le nombre des élèves non motivés à suivre certains cours. Leur demande-t-on leur avis lorsque

---

7. Moncef Guitouni, Les punis de la société, Montréal, Société de recherche en orientation humaine inc., 1981, p. 441.

le ministère décide qu'il faut des mathématiques 432 pour réussir tel métier?

Dès le choix des options, au secondaire, on le place dans une situation telle qu'il a le sentiment d'être un raté. Toutes les portes se ferment les unes après les autres à l'énumération des choix de carrière car les exigences imposées sont vraiment inabordables pour un élève en difficulté. On force l'adolescent à étudier coûte que coûte, même si pour lui l'étude représente une contrainte. Il ne peut être heureux, ni ne peut s'épanouir dans un tel milieu.

Un autre fait à remarquer: l'absence des parents, surtout au niveau du cours secondaire. Il serait souhaitable que les parents s'impliquent davantage dans l'éducation de leurs enfants et il faut déjà remarquer, au primaire, une baisse d'assistance lors des réunions de parents.

Analyse de cas

Depuis 1977, la Maison Notre-Dame-de-Laval s'est donné un second souffle. Une nouvelle direction qui a su rallier les énergies déjà présentes, la recherche de personnes-ressources plus compétentes, la formation du personnel,

la création de différents programmes rééducatifs, tous ces facteurs ont su contribuer à former une grande équipe dont l'auteur fait partie intégrante à titre de professeur.

Ce centre d'accueil offre, sur une base individualisée, des services rééducatifs spécialisés et des mesures d'encadrement intensif à des adolescentes de 14 à 18 ans, mais nous comptons quelques exceptions de 12 et 13 ans. C'est la seule institution du genre au Québec.

Qui sont ces jeunes filles qui séjournent au centre?

Ces jeunes adolescentes, pour la plupart, peuvent raconter quelques séjours en familles d'accueil et en centres d'accueil. La Maison représente pour ces jeunes filles le bout de la ligne, la dernière chance comme certains se plaisent à le dire, le dernier lieu d'intervention leur garantissant le support correspondant à leurs besoins spécifiques.

De façon générale, elles se sentent seules, incomprises et méfiantes surtout à l'égard des adultes; elles cachent souvent leur très grande sensibilité et leur grand désir d'amour et de tendresse derrière des apparences de force et d'indifférence. Elles vivent beaucoup d'insécurité et d'impuissance face à elle-même et à la réalité. Bien souvent révoltées envers la société, elles connaissent habituellement des difficultés importantes au niveau familial et scolaire. Elles ont toutes pourtant ce charme, cet entrain et cette vivacité typiques de la jeunesse.

Lorsque la direction de l'institution reçoit le bulletin de l'élève, il est alors possible d'élaborer un programme assez précis pour cette élève. Pendant les quinze premiers jours, il est nécessaire d'adopter une ligne souple afin de familiariser l'adolescente à sa nouvelle situation. Dans une unité d'évaluation, en principe, il n'y a pas de périodes d'étude, les élèves suivent quatre cours de français et de mathématiques de cinquante minutes, trois périodes d'anglais et deux périodes d'histoire ou de géographie. Les élèves sont libres d'apporter des travaux dans leur chambre afin de s'avancer dans leur programme.

D'après un sondage effectué au centre, nous avons constaté un retard pédagogique d'un ou deux ans chez la plupart de ces élèves. Une seule, cependant, a commencé à s'absenter volontairement de l'école dès la 6ème année. Elle est entrée au centre dès l'âge de 12 ans.

Quelques élèves ont doublé une année du primaire, d'autres ont été placées dans les classes de récupération et leurs difficultés ont augmenté au secondaire. L'abandon des études à ce niveau a débuté au secondaire II pour s'accentuer au secondaire III.

Il faut remarquer que les mois de mai et juin sont propices à ces départs prématurés pour la majorité de ces élèves, mais qu'octobre à décembre figurent aussi, de plus en plus, parmi ces mois.

Les excuses généralement relevées lors de ce sondage sont les suivantes: l'ennui à l'école, cours trop difficiles, trop grand nombre d'élèves par classe, trop de professeurs différents, polyvalentes déshumanisées, indifférence du personnel enseignant, influence du groupe d'amis, etc.

Au centre, les élèves sont au nombre de 10 ou 12 par unité. Ces petits groupes facilitent les rapports maître-élèves. Il faut constamment s'adapter à leur situation personnelle ainsi qu'à leurs besoins émotionnels.

Il faut éviter de placer l'élève en situation d'échecs, car elle en a trop vécu depuis de nombreuses années. Valoriser leur succès, leur travail scolaire, la moindre amélioration est à souligner. La motivation est le but principal de l'enseignement. Le résultat à court terme est important pour ces élèves, il faut corriger les travaux presqu'immédiatement, doser le travail de la semaine, le personnaliser au besoin, éviter les exercices trop répétitifs.

Les élèves qui éprouvent un retard pédagogique important sont référées à l'orthopédagogue de l'école. Ce professeur évalue les difficultés de l'élève et élabore un programme d'études du niveau de l'élève et, conjointement avec le professeur, il faut procéder à une analyse du travail de l'élève. Il faut reviser souvent le programme, l'ajuster à l'élève, reprendre un niveau inférieur, afin d'apporter une amélioration.

Puisque la Maison Notre-Dame-de-Laval prône une rééducation individualisée, il faut nécessairement suivre le même cheminement. C'est une tâche complexe qui demande des heures de préparations et nécessite plusieurs remaniements. Le maître est secondé dans sa tâche par un éducateur qui collabore à chacun de ses cours. Une rencontre semaine est fixée et les résultats de l'élève, son comportement en classe, sont analysés à ce moment et les changements nécessaires pour la semaine suivante sont décidés. Ces rencontres sont très efficaces et nous apportent une connaissance nouvelle de chacune des élèves, de leur comportement, d'un problème particulier qu'elles vivent fréquemment.

La Direction générale des réseaux du ministère de l'Education propose l'intervention de soutien. Habituellement, cette tâche est confiée aux travailleurs sociaux, aux conseillers d'orientation et aux psychologues. Compte tenu des structures actuelles des budgets limités, il serait préférable d'utiliser les personnes en place. Le nombre de professeurs en disponibilité présentement serait les personnes ressources idéales ou du moins compétentes pour assumer une telle tâche.

Certains professeurs seraient d'excellents agents responsables pour ces enfants et ces adolescents en difficultés (...).

L'objectif principal serait d'HUMANISER l'enseignement, établir plus de contacts humains et personnalisés avec l'étudiant. Que reste-t-il à l'étudiant lorsqu'il a oublié tel algorithme ou telle règle de grammaire? C'est la compréhension d'un professeur, la sévérité de l'autre, la compétence de celui-ci, l'originalité de celui-là. Des connaissances réelles, il en reste peu mais la personnalité du professeur marque un élève. C'est dans la personne humaine que l'étudiant trouvera réconfort, sécurité et peut-être sa motivation.

Conclusion

Ce long cheminement sur le problème du retard pédagogique et de l'abandon scolaire, problème social important, intéresse le public en général mais principalement les professionnels de l'enseignement.

Encore une fois le système scolaire est remis en question par de nombreux spécialistes en la matière. Que d'enquêtes, que d'études et que d'analyses ont contribué à approfondir les causes réelles de l'abandon scolaire, mais non celui du retard pédagogique alors qu'ils sont étroitement liés.

Quand trouverons-nous les solutions qui aideront les jeunes à se sortir de cette impasse? Ce n'est pas en leur imposant constamment nos cours, nos horaires, nos méthodes que nous parviendrons à saisir toute la portée de ce drame social.

Ces adolescents lancent un cri de détresse; certes, les maîtres le connaissent; il faudrait porter une écoute attentive.

Lise Gauthier-Boily

Commission des écoles
catholiques de Montréal

Le retard pédagogique

Introduction

Dans le monde actuel, la société évolue de façon rapide et intransigeante, essayant, sans cesse, de s'adapter aux transformations de notre époque. Pour sa part, le système scolaire a, depuis 1964, fait couler beaucoup d'encre et de larmes, l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage étant, certes, au coeur de débats souvent enflammés.

Les problèmes suscités par l'inadaptation, par l'intégration, par l'individualisation, engendrent nombre de questions.

Les transformations constantes du système d'éducation posent de nombreuses questions sur ce système; le secteur de l'enfance inadaptée, en particulier, incite à des interrogations. Le nombre sans cesse grandissant de retardés pédagogiques et la conséquence logique de cette situation, soit l'abandon scolaire, amènent à se demander si le système d'éducation répond aux besoins des enfants? Pourquoi les écoles primaires et secondaires surabondent-elles d'élèves en difficulté d'apprentissage? Le classement est-il adéquat? Le contenu des programmes, les méthodes d'enseignement, les moyens d'action des intervenants sont toutes des questions auxquelles il faut trouver des réponses.

Importance du problème

Depuis déjà quatre année, l'auteur de cette étude enseigne à titre de support dans une école de la commission des écoles catholiques de Montréal, côtoyant chaque jour, des élèves présentant des retards pédagogiques. Certains ne rencontrent que de légers troubles d'apprentissage, par contre, d'autres enfants font face à de plus graves difficultés. Afin de mieux répondre à leurs besoins, on les achemine vers des classes spéciales; mais est-ce le meilleur remède à leurs maux? Cette façon de procéder engendre-t-elle des futurs "décrocheurs"?

Quel que soit le niveau scolaire dans lequel ils évoluent, ces élèves présentent certaines prédispositions à l'abandon scolaire, leur manque d'intérêt et de motivation étant très pauvre.

Ils brillent souvent par leurs absences trop souvent répétées, parfois même chroniques. Leur participation aux activités de la classe est très faible et les exigences du professeur sont plus ou moins respectées.

Sont-ils nombreux ces élèves dits "retardés pédagogiques" et qui seront appelés, un jour ou l'autre, à décrocher du système scolaire?

L'école dont il est ici question compte huit classes régulières, une classe de récupération de première année et quinze classes d'accueil aux immigrants, pour un total de 470 élèves.

Sur ce nombre, 75 enfants présentent des troubles d'apprentissage, cette situation étant alarmante (...).

Le retard pédagogique

"Un élève à qui il est impossible de répondre adéquatement aux objectifs du prcgramme", tel est, en résumé, la définition recueillie auprès des professeurs et du directeur de l'école.

Cette définition étant, toutefois, liée aux principales matières du programme, soit le français, les mathématiques et l'anglais.

Pour certains maîtres, travaillant auprès des enfants des classes d'accueil aux immigrants, le retard pédagogique est associé à une immaturité au niveau de la compréhension des consignes verbales, certains enfants évoluant plus lentement que d'autres. D'où l'importance de déceler très tôt ces difficultés afin d'en prévenir d'autres plus graves en lecture et écriture.

La technicienne de l'aide sociale en fréquentation scolaire associe "absentéisme" et "retard pédagogique". Les six enfants de qui elle a la responsabilité ont tous des retards pédagogiques. Cinq d'entre eux font face à de graves difficultés. Un seul ne rencontre que de légers troubles d'apprentissage.

Pour sa part, la psycho-éducatrice consultée fait le point entre les problèmes d'apprentissage et les difficultés relationnelles que les enfants rencontrent.

Au niveau de la région, le conseiller pédagogique définit l'enfant retardé comme étant celui qui rencontre des difficultés au niveau des matières que l'on dit primordiales: le français, les mathématiques, l'anglais. Les difficultés peuvent être plus ou moins sérieuses, et elles peuvent se rencontrer dans l'une ou plusieurs de ces matières. Ce retard peut être léger s'il est de moins d'une année; grave si l'élève a deux ou trois ans de retard.

Pour la psychologue, les retardés pédagogiques ont des problèmes d'ordre affectif, ce qui ralentit leur évolution pédagogique. Parfois, les retards peuvent prendre de l'ampleur et, peu à peu, sont susceptibles de s'aggraver.

En résumé, un enfant n'arrivant pas à fournir le rendement scolaire prévu pour la moyenne des enfants de son âge, serait un retardé pédagogique.

Analyse de la situation

Le Ministère de l'éducation, à travers ses différents écrits, définit:

> L'enfant en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation comme étant celui qui, en raison d'une déviation intellectuelle ou physique d'une perturbation affective caractérisée ou de troubles d'apprentissage marqués ne peut profiter de l'enseignement régulier et, par conséquent, doit être soumis à un enseignement spécial dans un groupe approprié[1].

Par ailleurs, dans l'Ecole coopérative, Pierre Georgeault, définit les inadaptés comme étant "tous ces enfants qui échouent à l'école au niveau du travail scolaire et/ou aux enfants qui sont de fait rejetés ou isolés du groupe scolaire dit régulier"[2].

Pour sa part, Jean Gaudreau constate, à travers son étude sur l'adaptation et la normalité scolaires de quelques pays occidentaux, que:

> Ce qu'on considère comme inadaptation scolaire n'est, le plus souvent, qu'une tentative avortée d'adaptation à des conditions mésologiques aberrantes. L'inadaptation scolaire se révèle, en fait, une suradaptation mésologique monstrueuse[3].

Albert Painchaud, de son côté, nous fait remarquer:

---

1. Ministère de l'Education, Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée, Rapport Copex, Québec, Prospective, Tome I, p. 105.
2. Pierre Georgeault, L'école Coopérative, Montréal, mars 1976, p. 4.
3. Jean Gaudreau, De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés, Montréal, 1980, Québec-Amérique, p. 240.

> Qu'un enfant inadapté est celui pour qui l'école n'a plus aucun sens, qui est dépendant, qui s'oppose à tout, qui ne fait aucune preuve d'aucune autonomie, qui est dévalorisé, qui ne présente aucune motivation aussi loin que l'on puisse creuser, qui ne peut rien exprimer de ce qu'il ressent[4].

Dans ce même ouvrage, l'auteur nous trace à nouveau le portrait du retardé pédagogique:

> L'individu n'arrive pas à s'intégrer personnellement dans le cadre de l'activité collective. Il rate ses études, ne s'entend pas avec son entourage, s'isole et se crée de multiples difficultés l'empêchant de suivre sa voie et cela malgré son intelligence et ses capacités[5].

Jean Gaudreau, dans de l'échec scolaire à l'échec de l'école; les sacrifiés, cite, page 44, Heuyer et définit l'inadaptation scolaire comme une "impossibilité pour l'enfant de suivre la classe normale de son âge soit à cause d'une insuffisance intellectuelle, soit à cause de troubles du comportement". Toujours selon Heuyer, "l'instruction est graduée d'âge en âge" et "il est simple d'établir le rapport entre le degré d'instruction et la scolarité", puisque les normes scolaires existent; elles représentent ce que l'enfant doit atteindre. S'il ne les atteint pas, c'est un inadapté[6].

---

4. Albert Painchaud, Ces normaux inadaptés; des enfants que l'école n'intéresse plus, Paris, 1972, éditions Fleurus, p. 23.

5. Ibid, p. 106.

6. Jean Gaudreau, op. cit., p. 44.

Solutions adoptées

> La politique de l'adaptation scolaire est d'assurer l'accessibilité des élèves en difficulté à des services éducatifs appropriés et de qualité, dans le cadre le plus normal possible et de préparer une insertion harmonieuse de ces élèves dans la société[7].

Etant donné que, de 1968 à 1976, le pourcentage des élèves en difficulté d'apprentissage s'est accru considérablement, il apparait important d'identifier quelques-unes des recommandations que le rapport COPEX préconisait au début de la réforme scolaire, soit en 1968.

Un des objectifs premiers de ce rapport était d'assurer à l'enfant une éducation de qualité et de favoriser son développement intégral et optimal.

Pour ce faire, le rapport recommandait, entre autre, que les programmes soient adaptés aux besoins, aux capacités, au mode de fonctionnement, au rythme d'apprentissage de l'enfant en difficulté, que l'élaboration de programmes et de guides pédagogiques requis pour l'éducation des enfants qui ne pouvaient et ne peuvent utiliser, en tout ou en partie, les programmes réguliers, soit entreprise, que l'identification, l'évaluation et l'approbation du matériel didactique, pour les clientèles spécifiques, soient sous la responsabilité du Ministère.

---

7. Ministère de l'Education, l'Ecole Québécoise, Enoncé de politique et plan d'action, Québec, 1979, Editeur officiel du Québec, p. 15.

Des classes spéciales faisaient leur apparition afin de mieux répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté, puis, peu à peu, apparaissait le service du "dénombrement flottant" permettant ainsi une rééducation individuelle ou par petits groupes. Ce service était destiné aux enfants rencontrant de légers troubles d'apprentissage.

Il semblait qu'en respectant le rythme d'apprentissage de chacun, qu'en instaurant des programmes spéciaux et qu'en fournissant du matériel des programmes spéciaux et qu'en fournissant du matériel didactique approprié aux besoins de ces enfants, la solution aux problèmes de l'inadaptation était enfin trouvée.

Or, en 1977-1978, plus de 24% de la population était composée d'enfants ayant des troubles d'apprentissage et d'adaptation, soit une population de 103,118 enfants.

De plus, les élèves faisant partie de classes à effectifs réduits n'avaient pu atteindre l'objectif visé par cette mesure éducative, soit assimiler le plus rapidement possible le contenu des programmes prévus pour les élèves de leur âge et assurer leur retour en classe régulière.

Face à l'échec du système et à l'augmentation sans cesse croissante des élèves en difficulté d'adaptation, dix années plus tard le Ministère de l'éducation s'interroge sur ses modes d'organisation et sur ses pratiques pédagogiques.

Le contenu et l'évolution des programmes, le temps alloué à l'enseignement, le soutien aux enseignants concernant le dépistage et la correction précoce des difficultés d'apprentissage, les méthodes utilisées, le milieu socio-économique des enfants, autant de questions à considérer pour éviter l'augmentation de cette clientèle dans les écoles.

Une de ses premières préoccupations au sujet de l'enfance inadaptée est la réintégration de ces enfants en classe régulière, cette mesure visant à réduire le nombre d'enfants placés inutilement dans des classes ou des écoles spéciales.

Analyse de cas

L'école faisant l'objet de cette recherche fait partie de la commission des écoles catholiques de Montréal. Elle est située dans un quartier économiquement faible.

Cette école accueille 250 enfants de classes régulières répartis en six degrés, soit neuf classes de la maternelle à la sixième année et une classe de récupération de première année. Plus de 200 enfants de différentes ethnies

fréquentent également cette école. Ces enfants font partie des classes d'accueil aux immigrants et y font l'apprentissage du français oral.

Pour les besoins de l'étude, les cas de Richard, élève de première année de récupération, et de Sylvie, élève de quatrième année du secteur régulier ont été retenus.

Ces enfants rencontrent de sérieuses difficultés et sont susceptibles de se retrouver, un jour ou l'autre, parmi les "décrocheurs de demain".

Richard est un garçon de 9 ans; enfant unique, il vit seul avec sa mère, cette dernière n'ayant aucune autorité sur lui. Lorsqu'il habitait avec son père et sa mère, Richard était souvent battu par son père; c'est donc le même comportement qu'il adopte à l'égard de sa mère. Lorsque celle-ci lui refuse une permission ou le réprimande, ce dernier la frappe pour arriver à ses fins. Sa mère a avoué avoir parfois peur de son fils.

Richard, de stature moyenne, affiche de nombreuses difficultés au niveau du langage. Il est incapable de former une phrase et se fait comprendre par mots formulés les uns à la suite des autres.

A l'égard de son professeur, il est très accaparent, recherchant constamment son attention. Il a de bonnes relations avec elle et avec les autres intervenants de l'école.

Envers ses camarades, il recherche le contact physique, ceci se manifestant par des coups de pied, des chatouillements, des morsures, etc. D'ailleurs ces derniers le rejettent continuellement et lors d'une activité d'équipe, il n'est jamais choisi.

Portant tout à sa bouche, crayons, gomme à effacer, etc., il fait preuve d'une malpropreté constante, ce qui incite son entourage à le fuir davantage.

Sur le plan scolaire, Richard est au niveau du début d'une première année. Sa lecture est syllabique et parfois même sous-syllabique. Son écriture est illisible et malpropre, car il efface ses erreurs avec ses doigts. Au niveau des méthématiques, Richard fait également face à de nombreuses difficultés. Il connait le plus et le moins, mais reconnait à peine les nombres de 5 à 10.

Antérieurement, Richard a fait un séjour dans un hôpital spécialisé pour enfants où il a reçu les services d'un orthophoniste, d'un travailleur social et d'un psychologue.

Il est évident que cet élève est en sérieuses difficultés puisqu'à neuf ans, il devrait normalement évoluer au niveau de la quatrième année.

Le deuxième cas qui nous intéresse est celui d'une fille de 11 ans, actuellement en quatrième année.

Sylvie demeure dans un centre d'accueil et fréquente notre école depuis septembre dernier.

Celle-ci est la cadette d'une famille de 3 enfants. Ses frères aînés âgés de 18 à 20 ans ne le sont qu'à demi: ils n'ont que leur père en commun.

Physiquement, elle est très grande, plus grande d'au moins deux têtes, que certaines de ses compagnes, ceci s'expliquant par le fait qu'elle a tout près de 2 ans de plus que la plupart de ses camarades.

Ses relations avec ces derniers sont distantes. Elle a très peu d'amis à l'intérieur de son groupe-classe; par contre, au Centre d'accueil, elle semble en avoir quelques-unes.

Sylvie accuse donc un retard pédagogique d'au moins une année puisqu'elle devrait évoluer à l'intérieur d'une classe de cinquième année.

Toutefois, à son arrivée à l'école, elle était orientée vers une classe de troisième année. Des tests de rendement en français et en mathématiques lui furent administrés et les résultats ont situés Sylvie au niveau d'une quatrième année en français et d'une troisième année en mathématiques. Considérant son âge et son retard pédagogique, elle a été orientée vers une classe de soutien.

Les classes de soutien étant complètes, il a été décidé de la faire passer en quatrième année régulière puisque, au niveau de français, elle aurait perdu son temps en troisième année et des services additionnels, en mathématiques, lui sont offerts à raison de 4 périodes par semaine de 45 minutes chacune. Cette décision n'est pas à regretter car Sylvie s'est améliorée considérablement.

Toutefois, les problèmes affectifs que vit cette enfant la perturbent au plus haut point; elle est souvent lunatique, doit être rappelée fréquemment à son travail de sorte qu'elle se retrouve souvent en retard face aux exigences de la classe.

Sylvie est très sensible; à la moindre réprimande elle manifeste cette sensibilité par des larmes. Des félicitations de la part du maître ou de tout autre intervenant la touchent également. Face à une réussite scolaire, elle se fait une joie de la communiquer. Par ailleurs, elle cache ses déboires; son comportement peut donc être qualifié de normal.

Ceci est un autre cas de retardé pédagogique, moins grave que le précédent, mais qui mérite tout de même beaucoup d'attention et d'intérêt.

Les solutions apportées

Dans le cas de Richard, il a été précédemment établi qu'il évoluait à l'intérieur d'une classe de récupération de première année; c'est donc dire qu'il fait partie d'une classe à effectif réduit.

Il bénéficie certes d'attention privilégiée de la part de son professeur. De plus, une autre orthopédagogue apporte son aide à cette classe. Cette dernière seconde le titulaire dans l'exercice de ses fonctions.

Une journée par semaine les enfants reçoivent la visite d'une psycho-éducatrice. Celle-ci oriente son activité sur le plan relationnel des enfants. Une psychologue de l'hôpital de Rivières-des-Prairies porte son attention sur Richard une demi-journée par semaine. Ces rencontres sont positives et les résultats qui en découlent en sont la preuve: Richard est beaucoup moins agressif qu'en début d'année et sa relation avec ses camarades s'améliore graduellement. Du coté scolaire, ce n'est que partie remise...

Dans le cas de Sylvie, nous avons mentionné plus haut qu'elle recevait l'aide de l'orthopédagogue en mathématiques. Nous avons également ajouté que ses résultats s'étaient améliorés depuis ces rencontres.

Il est à souligner que pendant ces rencontres, l'accent n'est pas seulement porté sur le plan scolaire, mais il touche également le plan affectif.

Grâce à la cohérence des intervenants: titulaire, orthopédagogue, éducateurs du Centre d'accueil, Sylvie a évolué et poursuivra son cheminement à travers ses difficultés.

Les services offerts à l'intérieur de l'école semblent satisfaisants pour les enfants qui sont en difficulté légère. Il apparait cependant important de signaler que le facteur "temps" est une difficulté importante; le

nombre d'enfants vu, en rééducation individuelle, étant assez élevé, il faut alors diminuer le temps alloué aux périodes de rencontre, ce qui ralentit le processus de récupération.

Les valeurs habituellement privilégiées devraient être, pour un temps, écartées; par ceci, il faut comprendre: l'enseignement centré sur une pédagogie de rendement où l'enfant est constamment en compétition avec ses camarades: Trop d'enseignants sont adeptes de ces valeurs et plusieurs semblent avoir oublié l'objectif premier de l'éducation:

> Permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen[8].

Les maîtres auraient avantage à orienter leur enseignement vers l'individualisation, soit la possibilité pour l'enfant de progresser à son propre rythme. Pour ce faire, la programmation des activités doit être flexible et doit reposer sur une analyse très détaillée des activités de la classe.

Il suffirait tout simplement de stimuler celui qui est plus lent, d'inviter celui qui progresse plus rapidement à approfondir ses connaissances. Cette pratique éviterait, sans doute, que tant d'élèves moins doués se retrouvent sans nécessité dans des classes spéciales.

---

8. Ministère de l'Education, op. cit., p. 29.

Certes, ce n'est pas facile avec une trentaine d'élèves dans une classe, cela demandant beaucoup de temps et d'énergie.

Une grande part de dévouement et d'enthousiasme est nécessaire dans une telle démarche; malheureusement, beaucoup d'enseignants de notre génération ont perdu et l'un et l'autre.

Michelle Gilbert-Morin

Centre d'accueil "la clairière"
de Montréal

L'intégration scolaire

Introduction

L'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage a fait l'objet d'études de la part du Ministère de l'éducation et de nombreux responsables du monde de l'éducation depuis quelques années au Québec. Dans son analyse de la situation de l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, en 1976, le Ministère de l'éducation constatait que:

> Malgré quelques légers progrès, on ne peut pas encore affirmer que le degré d'intégration des élèves en difficultés soit très élevé pour un pays civilisé comme le nôtre[1].

Même si la plupart des organismes responsables de l'éducation (commissions scolaires, centres d'accueil, centres hospitaliers, internats), se sont donnés des structures d'intégration, il faut constater que l'intégration ne se vit pas toujours sans heurts, ni pour l'enfant, ni pour l'enseignant et ni pour l'école elle-même.

Dans un centre d'accueil pour mésadaptés socio-affectifs graves, le problème de l'intégration scolaire s'insère dans un processus beaucoup plus large: celui de la réinsertion sociale.

Tout en ayant comme objectif principal la réintégration de l'enfant dans un milieu de vie le plus normalisant possible au plan familial, social et scolaire, l'enseignant assume, en collaboration avec l'équipe traitante, une

---

1. Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (Copex), Québec, Service général des communications du ministère de l'Education, 1976, première partie, p. 191.

responsabilité plus directe au niveau des apprentissages scolaires. Cependant son action auprès des jeunes ne se limite pas aux seuls aspects de leur scolarisation mais s'inscrit dans un processus global de rééducation.

Il incombe donc à l'éducateur-enseignant, avec le support du milieu, de favoriser une scolarisation optimale en tenant compte du vécu affectif de l'enfant, en respectant son rythme de production et en assurant une aide particulière à ceux qui en plus éprouvent des difficultés d'apprentissage scolaire.

Donc pour l'éducateur-enseignant, la préoccupation de l'intégration scolaire occupe une place très importante dans le processus général de réinsertion du jeune.

L'intégration scolaire

> La Commission des écoles catholiques de Montréal définit l'intégration comme étant: ce processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe l'intégration au processus de normalisation[2].

---

2. Marcel Saint-Jacques, Commission des écoles catholiques de Montréal, L'intégration de l'enfant inadapté à la structure scolaire, Service des études, Division des services spéciaux, Montréal, juin 1974, p. 27.

Il faut rappeler que la loi du Ministère de l'éducation est fondée sur trois types de droits fondamentaux, soit le droit de tout enfant de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité et que ce droit à l'éducation s'applique à l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage aussi bien qu'à l'enfant dit "normal". Ainsi, lors de la réforme de l'éducation, les commissions scolaires ont été graduellement investies de l'obligation de prendre en charge l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, en même temps que la politique générale d'accessibilité à l'éducation s'appliquait dans toutes les régions du Québec. Ainsi les écoles publiques se sont ouvertes progressivement aux jeunes en difficulté et l'organisation des services pédagogiques, destinés à cette clientèle, s'est modelée en fonction des diverses formes d'inadaptation officiellement reconnues par le Ministère de l'éducation. Mais loin de se limiter aux catégories d'inadaptation reconnues par le Ministère, soit 6 catégories, les écoles et les classes spéciales se sont multipliées et, en 1976, le rapport Copex déjà cité dénombrait 17 catégories d'inadaptation.

Par le fait même, les services offerts aux enfants éprouvant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage se sont multipliés, à tel point que, même si depuis quelques années la population scolaire du Québec diminue, celle de l'enfance en difficulté augmente. Aussi, lorsque le Ministre de l'éducation peut déclarer, en Commission parlementaire, que les effectifs de certaines commissions scolaires correspondent à 20% d'inadaptés soit 1 enfant sur 5, il y a lieu de s'interroger en tant qu'enseignant et d'interroger sérieusement l'ensemble du système d'éducation au Québec, puisque le système semble être l'élément générateur de ses propres inadaptés.

L'homogénéité de l'enseignement permettrait, semble-t-il, de rejeter ceux qui osent se démarquer de l'ensemble par leurs attitudes, leurs comportements, leur façon d'apprendre; isolés, ils vont grossir les rangs de l'inadaptation.

Par ailleurs, l'individualisation de l'enseignement au primaire est-elle possible lorsqu'on considère le nombre très élevé d'élèves par classe et le principe du classement au primaire, selon le groupe d'âge et non selon les acquis scolaires réels, ne favorise-t-il pas le désintérêt chez l'enfant face à l'école? En effet, comment un enfant peut-il demeurer motivé face à l'école et développer son goût d'apprendre lorsqu'il lui est devenu impossible de comprendre, de digérer ce qui lui est enseigné parce qu'il n'a pas maîtrisé les acquis de base, en lecture, en écriture et en calcul? Pis encore, que fera cet élève à l'école secondaire? La majorité des "décrocheurs" ne se retrouve-t-elle pas justement chez ces élèves, l'école primaire n'ayant pu répondre à leurs besoins?

Le manque d'encadrement, la dépersonnalisation des écoles secondaires ne sont-ils pas d'autres facteurs de démotivation face aux études?

En outre, l'hyperstructuration administrative des écoles qui développent des services, qui engagent des spécialistes, ne conduit-elle pas à produire une clientèle scolaire qui réponde à ses objectifs, soit une clientèle inadaptée?

L'enseignant lui-même, face à une quelconque difficulté de l'élève, n'a-t-il pas trop souvent recours à la solution facile: l'intégration de l'enfant

dans une classe "spéciale"? Cette solution n'est-elle pas trop souvent discriminatoire face à l'enfant? Pourquoi les professeurs en enfance inadaptée se retrouvent-ils avec des "normaux" dit "inadaptés" dans leur classe? Pourquoi est-il si difficile de réintégrer un élève dans une classe régulière quand ce serait le processus inverse qui devrait l'être?

Cette recherche ne pourra répondre à toutes les questions soulevées, mais elle pourra soulever quelques éléments qui devraient faire l'objet de réflexion chez tout enseignant, directeur d'école, psychologue qui, trop rapidement, envisage des mesures "spéciales" face aux diverses manifestations d'inadaptation rencontrées chez les enfants qui leur sont confiés:

> S'il est admis que l'enfant dit "inadapté" est une personne ayant droit à des conditions et habitudes de vie compatibles avec celles qui prévalent dans un milieu normal, s'il est reconnu que, malgré les handicaps qui entravent son développement, cet enfant doit être soutenu dans son effort d'adaptation et d'intégration sociale, il importe de renverser la tendance qui consiste à recourir le plus souvent à la classe spéciale, voire à l'école spéciale, devant la manifestation de l'inadaptation (...)
>
> De plus, il faudrait protéger l'enfant contre l'identification négative que les autres ont de lui et qu'il a de lui-même lorsqu'il est placé dans une école spéciale ou dans une classe spéciale. Contre la mise à l'écart dont il fait alors l'objet en matières d'activités, scolaires et parascolaires, contre le manque de stimulation qu'il reçoit alors de son environnement immédiat, contre une limitation de son potentiel de développement en raison des faibles attentes qu'on peut avoir à son égard et auxquelles il cherche

> à se conformer, contre les répercussions défavorables qu'il éprouve alors ou risque d'éprouver dans la famille, dans le monde du travail, et dans la société, (surprotection, rejet, isolement en raison de l'accent majeur porté sur les limites de l'enfant au lieu de capitaliser sur ses possibilités), contre le danger de susciter des difficultés chez des enfants au contact des autres, suite à la juxtaposition de déviances et à la création de ghettos pour handicapés et surhandicapés[3].

Politique de l'adaptation scolaire

Suite au rapport du comité chargé d'étudier les besoins des enfants présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, en 1976, suite à de nombreuses demandes des responsables du monde de l'éducation, le gouvernement a été amené à énoncer une politique d'ensemble sur l'éducation des enfants en difficulté. L'énoncé d'une politique de l'adaptation scolaire et son plan d'action a été rendu public en 1978 dans un document intitulé "L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage".

Le but de cette politique tout en visant la prévention consiste à:

> Assurer l'accessibilité des élèves en difficulté à des services éducatifs appropriés et de qualité, dans le cadre le plus normal possible pour eux, et de préparer une insertion harmonieuse de ces élèves dans la société[4].

---

3. Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, rapport cité, p. 197 et 198.

4. Ministère de l'Education, L'Ecole québécoise, Enoncé de politique et plan d'action, l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Québec, 1978, p. 15.

Le Ministère entend donc favoriser pour les enfants en difficulté un service éducatif de qualité dans le cadre le plus normal possible.

De plus, le Ministère précise que:

> Les plans de développements qui seront mis en oeuvre devront tous mettre l'accent sur la capacité et les possibilités de l'enfant, sur ses talents et ses aptitudes plutôt que sur ses limites[5].

L'application d'une telle politique présuppose donc que l'agent d'éducation révise et change, s'il y a lieu, ses attitudes à l'endroit des enfants présentant des difficultés. Elle entraîne aussi des réflexions et des révisions pédagogiques et administratives.

Les orientations générales retenues dans la "Politique de l'adaptation scolaire" pour la scolarisation des enfants en difficulté peuvent se résumer ainsi:

- accessibilité à un système public d'éducation
- accessibilité à une éducation de qualité appropriée aux besoins de chaque enfant
- accessibilité à l'éducation dans le cadre le plus normal possible pour l'enfant

---

5. Ibid., no. 3.

Par accessibilité à un système public d'éducation, on reconnaît le droit à tout enfant de recevoir des services d'enseignement. Ces services peuvent être dispensés à l'école publique ou dans un établissement du Ministère des affaires sociales, à la suite d'une entente entre la commission scolaire et l'établissement ou dans des établissements privés spécialisés.

Par éducation de qualité, il faut constamment garder à l'esprit la double finalité de l'éducation, soit le développement optimal de la personne et son insertion sociale.

Le droit à une éducation dans un cadre social "normal", amène les commissions scolaires à développer des services de prévention et de rééducation et à offrir également des services de réadaptation après entente avec les organismes qui sont sous la juridiction du Ministère des affaires sociales.

Enfin, un modèle d'organisation des services d'aide à l'enfant en difficulté, modèle privilégié par le Ministère de l'éducation est celui proposé par le Comité provincial de l'enfance inadaptée, dans son rapport publié en 1976, soit le système en cascade.

Le système en cascade repose sur une philosophie axée sur le développement intégral de l'enfant, son progrès continu et une adaptation continue des moyens aux situations qu'il vit, dans le milieu le plus normal possible.

Les grandes caractéristiques du système en cascade sont celles d'un système axé sur la normalisation. En effet ce système privilégie le maintien de l'enfant dans la classe régulière ou son retour le plus rapide possible. Le système comporte une diversité de mesures, graduées en fonction des besoins de l'enfant, mais dans une perspective de normalisation. Au sommet, c'est l'enfant en classe régulière; s'ajoute ensuite le service de ressources à l'enseignant ou à l'enfant, ou encore à l'un et à l'autre; puis c'est l'accès occasionnel ou temporaire à une classe ressource; enfin, c'est l'enseignement en classe spéciale, l'enseignement à domicile, ainsi que l'enseignement donné à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier, cette mesure apparaissant comme exceptionnelle.

C'est un système intégré puisqu'il se veut un ensemble complet de mesures spécifiques pour l'enfant en difficulté, selon un mode graduel et progressif d'intervention. D'autre part, les mesures spéciales d'enseignement font partie intégrante des services généraux de la commission scolaire et elles sont greffées aux services réguliers d'enseignement. On évite ainsi de faire des comparaisons entre les services d'enseignement régulier et d'enseignement spécial puisqu'il y a compénétration des deux types de services à l'intérieur d'un même système au niveau de la structure.

De plus, ce système met l'accent sur la notion de "mesure appropriée" pour couvrir toute intervention, de la plus simple à la plus complexe. La participation de l'intervenant spécialisé s'impose uniquement au moment où surgissent des difficultés spécifiques que la pédagogie régulière ne peut assumer seule. C'est un système normalisant aussi parce qu'il tient compte

de tous les aspects du développement de l'enfant en fonction de ses potentialités sur les plans physique, social, affectif, intellectuel, moral et religieux. Il met en évidence l'orientation dans laquelle l'intervention pédagogique doit s'inscrire et constitue une base de référence pour évaluer le degré d'évolution de l'enfant vers la situation la plus normale possible.

Une autre grande caractéristique de ce système est qu'il se veut moins négatif, moins discriminatoire que le système traditionnel. Ce dernier, axé sur la catégorisation des difficultés et des handicaps, entraînait un étiquetage automatique des enfants alors que le système en cascade introduit plutôt une classification des mesures spéciales d'enseignement, suivant un ordre donné, une hiérarchie déterminée.

L'implantation du système en cascade ainsi que l'efficacité de son fonctionnement dépendent de conditions liées à l'évaluation de la qualité et de l'efficacité des mesures spéciales, à l'évaluation de l'enfant et à l'organisation même de l'intervention.

Un régime d'évaluation systématique devra permettre de mesurer la qualité, la pertinence et l'utilité des mesures spéciales d'enseignement et le rendement des interventions. L'évaluation de l'enfant devra s'exprimer en terme de bilan fonctionnel qui identifiera les difficultés de l'enfant tout en indiquant ses forces et ses capacités avant de mettre à sa disposition toute mesure spéciale.

L'intervention ne pourra s'actualiser et donner des résultats significatifs sans la présence et la compétence d'intervenants dont les rôles, si distincts soient-ils, devront s'exercer en complémentarité, en interrelation, suivant une orientation commune. Cette orientation commune devient ainsi une condition préalable à la qualité et à l'efficacité des efforts déployés par les intervenants. Un changement positif dans les mentalités et dans les attitudes des intervenants, une coordination effective dans les ressources engagées représentent autant de conditions préalables de succès dans l'implantation d'un système en cascade de mesures spéciales d'enseignement.

Conclusion

L'accessibilité à une éducation de qualité dans un cadre le plus normalisant possible pour l'enfant nécessite de la part des responsables de l'éducation une planification d'ensemble et une organisation de services éducatifs diversifiés dans le but de toujours mieux répondre aux besoins multiples de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Le maintien, dans le mesure du possible, de l'enfant dans son milieu naturel pour sa scolarisation, une intégration scolaire harmonieuse pour l'enfant qui doit bénéficier de ressources spéciales à l'intérieur de sa commission scolaire ou de services provenant des établissements des affaires sociales nécessitent, à tous les niveaux d'intervention, un changement profond dans les mentalités et les attitudes.

Considérant l'augmentation marquée des enfants et adolescents mésadaptés socio-affectifs depuis dix ans (de 1,514, en 1967-1968, elle est passée à 9,888, en 1977-1978) et la croissance rapide des enfants ayant des troubles d'apprentissage (soit de 10,131, en 1969-1970, à 64,295, en 1977-1978), troubles d'apprentissage constituant plus de 60% des inadaptations scolaires, il apparaît important que l'école se remette en question face au manque de motivation, à l'absentéisme et à l'abandon scolaire d'un trop grand nombre d'élèves. De plus, il est urgent que l'école s'interroge sur ses modes d'organisation et sur ses pratiques pédagogiques notamment en ce qui concerne les exigences, l'encadrement, l'enseignement.

Enfin, une politique de l'adaptation scolaire, basée sur la reconnaissance du droit à l'éducation, sur l'implantation de nouveaux programmes d'étude au primaire et au secondaire, et sur la sensibilisation et la formation des enseignants et des différents intervenants dans le monde de l'éducation, doit faire en sorte que le phénomène de l'inadaptation au Québec connaisse une nette décroissance dans les prochaines décennies.

Robert Jean

Commission scolaire
des manoirs

Les décrocheurs

Introduction

Ce travail traitera des "drop outs" ou des décrocheurs, soit ceux qui quittent l'école avant la fin du secondaire, n'ayant aucun diplôme de fin d'études.

Ces adolescents font face à une situation dramatique, car, souvent, le marché du travail leur est fermé; ils vivront, généralement, de l'assurance chômage, du bien-être social; très hostiles à l'égard de la société, ils perdent confiance en l'adulte, car ils se sentent rejetés et cette situation peut entraîner des comportements délinquants.

La relation d'aide envisagée, pour eux, devient donc très ardue et il est très difficile de connaître les raisons de leur décrochage scolaire.

Après enquête, il est possible de constater que les rendements scolaires étaient faibles ou que le taux d'absentéisme était très élevé et la situation est identique pour un élève qui commence à décrocher dans la classe. Les caractéristiques sont identiques à ceux qui ont quitté l'école. Bien souvent, ces élèves sont d'intelligence normale, n'ont aucun trouble physique spécifique et viennent généralement de famille dite "normale".

D'où vient donc le problème? Certains auteurs, tel C. Caouette et M. Dionne du C.E.T.E.C. disent que "le problème est causé par le milieu scolaire qui ne répond plus à leurs besoins"[1].

---

1. C. Caouette et M. Dionne, Des lieux d'éducation non-scolaire pour les drop-outs, article de la revue du C.E.T.E.C., p. 14.

Donc, pour les aider, il faudrait faire du dépistage ou, s'il est trop tard, on devrait: "permettre à ces décrocheurs de poursuivre leur éducation en dehors de l'école et favoriser leur développement intégral par le biais d'expériences éducatives de travail"[2], et"pour ceux qui quittent l'école avant 16 ans ou sans avoir obtenu leur diplôme secondaire, offrir un nouveau milieu éducatif afin qu'ils puissent vivre des expériences nouvelles"[3].

Ce problème est très important, car tous les élèves, quels qu'ils soient, ont le droit de vivre des expériences enrichissantes à l'école, expériences qui vont leur permettre de se prendre en mains.

Aussi, faut-il être vigilant en ce qui a trait aux décrocheurs et il faut les dépister avant qu'il ne soit trop tard. Ainsi, dès qu'un cas est décelé, il faut lui parler, lui venir en aide, connaître les raisons de ses échecs, de ses absences ou de son absence de motivation en classe. Il ne faut pas laisser passer de telles situations, car ces élèves ont besoin d'aide (...).

Pour certains décrocheurs, dépistés à un stade trop tardif ou dans le cas d'un élève avec qui tout a été en vain tenté, il faut, par des

---

2. Ibid., p. 15.

3. Ibid., Idem.

moyens autres que les classes régulières, les motiver, leur permettre de retrouver le goût de vivre des expériences enrichissantes qu'elles soient éducatives, sportives ou personnelles, et ce, en intervenant dans des conditions adaptées à leurs besoins.

Le retard pédagogique

De nombreux auteurs définissent les décrocheurs:

. Irregular attendance and poor performance at school have too often the mated precursors of the secondary drop out syndrome[4].

. Rather today's disaffected students show their alienation and disenchantment by "dropping out" of school, by poor and irregular attendance, by unruly and disruptive behavior, by virtual withdrawal from participation, by failing school subjects and by emotional maladjustment[5].

La dernière définition se veut ironique.

. A drop out is a pupil sho leaves a school, for any reasons except death, before graduation or completion of a program of studies and without transferring to another school[6].

---

4. R. Minkler, Humanizing Attendance Procedures, Director of Area III, San Francisco Unified School District, vol. 53, 1980, p. 82.

5. E. Staples, Affecting Disaffected Students: The Philadelphia Story, Educational Leadership, vol. 34, no 6, mars 1977, p. 422 à 428.

6. Department of Education, Drop out Turnaround, Through ESEA, Titre IV, no C, Department of Education, Washington, D.C., octobre 1980, p. 145.

Par ailleurs, les caractéristiques du décrocheur seraient les suivantes et il est important de s'y arrêter.

. They know the worst will happen.

. Since their attitude is pessimistic toward life, they feel that any attempt to succeed will result in failure.

. Students also come into the program feeling helpless. Many of them have been living in situations in which they feel virtually nothing can be done to change their home environment.

. They want to get away of the school because they don't feel that the teachers or administrators support them.

. They may run away, get drunk, take drugs.

. These students have emotional dependance upon others.

. They have an inferiority complex.

. They can't defer gratification.

. Some of the students react violently or are easily hurt when confronted by an authority figure[7].

Le rapport entre ces caractéristiques et les définitions précédemment mentionnées est évident; donc le décrocheur-type est victime d'un retard pédagogique grave, ceci impliquant ultérieurement, un désintéressement complet de l'école. La suite est connue...

---

7. E. Hinkley, An Instructional Program for Drop outs, N.A.S.S.P., Bulletin, vol. 63, no 424, Fevruary 1979, pages 59 à 64.

Un article du Ministère de l'éducation, article traitant de l'abandon scolaire[8], tableau des décrocheurs du secondaire, au Québec, de 1972 à 1980, est éloquent; le pourcentage est passé de 14.26% (94,464), en 1982, à 10.44% (54,673), en 1980 (...).

Les auteurs de l'étude concluent que le dépistage et les interventions de tous les intervenants en éducation sont les remèdes les plus importants pour atténuer le nombre de décrocheurs au secondaire.

Analyse de cas

Deux cas d'élèves susceptibles d'abandonner leurs études au cours des prochains mois seront étudiés. Les deux cas sont actuellement en classe de secondaire deux, au secteur régulier. Le premier cas, G. vit avec ses parents et il a commencé l'école en même temps que tous les autres jeunes enfants de son âge. Les résultats scolaires pour ses deux premières années, au primaire, sont inconnus.

En troisième année, G. obtint des résultats scolaires variant entre 60 et 80 et son comportement ne présente aucun problème. Aucun autre commentaire n'apparaît.

---

8. Ministère de l'éducation, L'abandon scolaire, Direction générale des réseaux, octobre 1981, p. 23.

En quatrième année, ses résultats varient entre 60 et 70, sauf en éducation physique où il obtient 80 à 90. Son comportement en classe est bon et aucun commentaire additionnel n'apparaît dans son dossier.

Durant sa cinquième année, il connaît un échec dans un cours et les autres résultats varient de 60 à 70. Il faut noter que G. a de la difficulte à trouver des solutions à des problèmes donnés et que son comportement, le travail d'équipe et ses travaux se situent dans la moyenne. Des remarques soulignent que G. n'étudie pas suffisamment, qu'il a une faiblesse en orthographe, en conjugaison et en grammaire. Il ne persévère pas lorsqu'il est confronté à un problème et il a de la difficulté à remettre un travail écrit fini. Enfin, G. manque de concentration.

En sixième année, il ne connaît pas d'échec comme ce fut le cas l'année précédente et ses résultats sont constants, entre 60 et 70, sauf en éducation physique où il obtient de 80 à 90. Pour les autres aspects, les mêmes remarques que l'année précédente sont à noter.

G. se retrouve donc en classe de secondaire un où il subit un échec en anglais. Dans les autres cours, sauf en arts plastiques, ses notes se situent entre 50 et 60. Dans la majorité des cours, on relève des résultats comme C (moyen) et D (faible) pour l'effort et le comportement.

N'ayant échoué que dans un seul cours, il passe en secondaire deux l'année suivante, aucun commentaire n'étant consigné dans son dossier.

Durant sa deuxième au niveau secondaire, il connaît un autre échec en français. Les résultats dans ses autres cours sont généralement moyens sauf pour un cours où les résultats sont assez bons. Ayant dû reprendre son cours d'anglais échoué en secondaire un, G. se retrouve avec deux cours principaux, français et anglais, en classe de secondaire deux (...). Compte tenu de ses résultats, il a donc été décidé, dans le cas de G., de lui faire recommencer sa classe de secondaire deux (...).

Cette année, G. se retrouve donc en secondaire deux (...). Ses résultats scolaires comporte déjà un échec, mais pas dans un des cours importants et ces mêmes résultats sont moyens dans la majorité de ses autres cours, de 50 à 60, sauf en arts plastiques et en éducation physique où ses résultats sont très bons. Il a cependant beaucoup de difficulté à se motiver dans la majorité de ses cours.

F. vit avec ses parents et son taux d'absence est bas, et ce, depuis qu'il fréquente l'école.

En deuxième année, F. ne connaît pas de problème. Ses résultats scolaires ainsi que son comportement variant de "bien" à "très bien".

En troisième année, il obtient quelques résultats assez faibles, de 50 à 60, alors que les autres notes ainsi que son comportement ne posent aucun problème.

L'année suivante, F. a des notes de "faible" à "moyen" pour son comportement ainsi que pour certaines matières scolaires. Les autres notes sont très bonnes.

En cinquième année, les résultats scolaires de F. varient de 50 à 80, son comportement étant instable d'un bulletin à l'autre, de D à A.

A sa dernière année du primaire, F. a des faiblesses marquées en ce qui a trait au comportement. Son rendement scolaire connaît lui aussi des faiblesses. Il a connu quelques échecs pour certaines matières.

Après sa sixième année, l'élève ast promu au niveau secondaire un, sans avoir doublé une seule fois. Aucun commentaire supplémentaire n'accompagne les résultats de F.

L'an dernier en secondaire un, F. a connu des échecs dans quelques cours, et ce, lors de certaines étapes, en anglais, en français, en mathématiques, en géographie, mais la note globale n'a pas justifié des échecs définitifs à la fin de l'année scolaire.

Pour les autres cours, il a obtenu des résultats variant entre 50 et 80. Le comportement semble bon et il est décidé que F. sera promu en secondaire deux.

Cette année, F. connaît une situation d'échec en mathématiques et en anglais et, jusqu'à présent, il est susceptible de doubler. Pour ses autres cours, les résultats varient de 50 à 80.

Par ailleurs, il a beaucoup de difficulté à se concentrer, il est facilement influençable et il a parfois de la difficulté à respecter les échéances prévues pour les travaux.

Ainsi, G. a beaucoup de difficulté à se motiver, à se concentrer en classe (...). Les interventions faites afin de le motiver, de lui faire prendre conscience de sa situation, s'avèrent difficiles puisque l'enfant semble refuser le dialogue.

Ses professeurs ont rencontré les parents de G.; ces derniers sont conscients du problème de leur enfant et ils font de leur mieux pour lui venir en aide, mais G. semble ne pas parler à la maison, de son vécu à l'école.

Cette année, G. a rencontré, à quelques reprises, le psychologue de l'école qui a voulu lui faire prendre conscience des risques encourus et de la nécessité de se prendre en mains, ses professeurs ayant fait beaucoup afin de lui apporter le support nécessaire.

G. sera donc orienté vers le secteur professionnel court pour compléter le deuxième cycle au secondaire.

Dans le cas de F., les interventions faites l'an passé, se rapportaient à son comportement puisqu'il dérangeait souvent les autres élèves

en classe, et ne rencontrait pas toujours les exigences scolaires.

A la suite de plusieurs rencontres, il a été entendu que F. devait améliorer son attitude en classe et qu'il tenterait également d'améliorer ses résultats scolaires, puisqu'il faisait face à un échec en secondaire deux.

Depuis ce temps, il a amélioré ses notes en anglais, mais il éprouve encore beaucoup de difficultés en mathématiques.

F. est capable de réussir son cours secondaire, au secteur régulier, mais il est très facilement influençable. Il faut souvent intervenir pour le rappeler à l'ordre et l'aider, sinon il se laissera aller et aboutira inévitablement à un échec.

Ainsi, lorsque le personnel de l'école juge qu'un élève a des tendances à devenir décrocheur d'échecs dans ses cours, absence de motivation, problèmes de discipline, il est possible de demander au psychologue d'analyser la situation. Il va donc rencontrer l'élève et ses professeurs peuvent également le faire. Une feuille de route, le tutorat peuvent être des moyens envisagés pour lui venir en aide, tout en prévoyant d'autres rencontres avec l'élève pour s'assurer du bon cheminement de celui-ci.

Ce cheminement peut durer tant et aussi longtemps que l'élève en a besoin ou qu'un comité local d'étude de cas devienne nécessaire. Ce comité, comprenant un directeur, un professionnel non-enseignant et les maîtres concernés, peut examiner le cas de tout élève semblant mal classé ou faire des recommandations pour aider l'élève à mieux se situer dans sa vie scolaire.

Johanne Larivière

Commission des écoles
catholiques de Montréal

L'intégration des enfants souffrant de problèmes auditifs

L'intégration

L'intégration devait répondre à un besoin créé par une surpopulation d'enfants inadaptés. Par ailleurs, un changement de philosophie, dans l'éducation, devait, en outre, augmenter ce groupe d'enfants.

> Pour que la civilisation moderne progresse, ce qui est pour elle une condition de survie, il est devenu nécessaire que tous les citoyens sans exception reçoivent une instruction convenable et que le grand nombre bénéficie d'un enseignement avancé[1]. Dès lors, le système d'enseignement se donne une triple fin: donner à chacun la possibilité de s'instruire; rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts; préparer l'individu à la vie en société[2].

Sans le savoir ni le vouloir, la société allait permettre à l'inadaptation scolaire de se développer. C'est en avril 1969 qu'une première directive ministérielle fut adressée aux commissions scolaires relativement à l'intégration des enfants inadaptés dans les écoles élémentaires et secondaires[3]; dans ce document, il est établi que les enfants inadaptés doivent être intégrés dans leur milieu naturel ou dans un milieu voisin équivalent, l'objectif premier de l'éducation étant le développement intégral de chacun des enfants en difficulté, comme de tout enfant dit normal.

---

1. Rapport Parent, vol. 1, p. 63.
2. Rapport Parent, vol. 1, p. 83.
3. J.-G. Vennes, Lettre circulaire aux commissaires d'écoles et syndics: les classes d'enfants inadaptés, Québec, 15 avril 1969, Ministère de l'éducation, p. 2.

Au Québec, il existe, depuis novembre 1978, une politique gouvernementale d'éducation favorisant l'intégration de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissages (...)[4].

Cette politique reconnaît le droit de tout enfant en difficulté à une éducation appropriée à ses besoins, éducation dispensée dans le milieu le plus normal possible (...).

L'intégration scolaire, qui n'est pas une fin en soi mais un moyen privilégié d'intégration sociale, suppose que le milieu qui intègre peut offrir une éducation appropriée aux besoins particuliers des enfants en difficulté. Il existe donc plusieurs niveaux d'intégration scolaire et une graduation des mesures spéciales à offrir à l'ensemble des enfants et des adolescents en difficulté; aussi, le rapport COPEX avait consacré une partie de son deuxième volume Prospective à décrire ce qu'il nomme le "modèle en cascade" [5].

---

4. Gouvernement du Québec, L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action; l'enfance en difficulté d'adaption et d'apprentissage, Québec, 1978, Ministère de l'éducation, p. 39.

5. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptés (COPEX), Québec, 1976, Direction générale des communications, deuxième partie, p. 593 à 606.

Application de la politique d'intégration

La Commission des écoles catholiques de Montréal, suite aux directives du Ministère de l'éducation, a commencé un mouvement d'intégration d'envergure, semblant vouloir nettoyer le secteur de l'enfance inadaptée jusqu'à ce qu'il disparaisse en presqu'en totalité.

Ainsi, la Commission des écoles catholiques de Montréal a analysé son organisation dans le cadre des politiques mises de l'avant par le Ministère de l'éducation concernant les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, politiques qui prônent la normalisation et l'intégration. Dans le cadre de cette orientation, la normalisation se traduit par la volonté de développer en milieu ouvert, dans des écoles régulières, plutôt qu'en milieu fermé, dans des écoles spéciales, les services reliés aux besoins spécifiques de ces élèves, ces services étant ainsi considérés comme normaux.

Orientation des services éducatifs de la Commission des écoles catholiques de Montréal concernant les élèves affectés de problèmes auditifs:

La Commission se propose de fournir aux élèves affectés de problèmes auditifs une éducation de qualité qui leur permettra d'atteindre leur développement optimal à l'intérieur d'un processus de normalisation, considérant, en premier lieu, les potentialités de chacun. Les services devront répondre aux besoins spécifiques de chaque individu tout au long de sa scolarisation, et ce, du préscolaire à l'éducation prolongée, et tout sera mis en oeuvre pour que ces élèves vivent pleinement leur vie scolaire.

L'intégration à l'école

Il est difficile de parler d'intégration pour un enfant sourd puisque celle-ci s'adresse plutôt à des enfants possédant des "restes" auditifs. Aussi, il est très rare de voir un enfant suivant une approche en communication totale être réorienté vers l'oralisme ou vers une classe "d'entendants". Jusqu'à ce jour, c'est plutôt le contraire qui se produit... L'école "oraliste" ou l'école "d'entendants" référant à l'école spécialisée les cas ayant peu de chances de s'épanouir dans un milieu "normal" d'entendants. Il semble cependant que l'école spécialisée ne soit pas fermée à l'éventualité d'acheminer un enfant atteint de surdité profonde vers l'oralisme. Toutefois, à ce jour, aucun cas-type n'a suivi ce cheminement.

Nous traiterons donc de l'intégration de l'enfant handicapé dans son nouveau milieu scolaire plus que de l'intégration de l'enfant handicapé auditif dans une classe d'entendants, intégration effectuée à l'école Gadbois.

L'école Gadbois, située au nord-est de Montréal, reçoit 142 enfants provenant du territoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal et de l'extérieur de la ville. Cette école spécialisée en communication totale rejoint uniquement une population d'enfants sourds, leur milieu socio-économique variant beaucoup étant donné la dimension du territoire desservi.

Nous retrouvons 30 classes, de la prématernelle à la sixième année, ceci incluant des classes spéciales pour les multihandicapés, les sourds-aveugles et les classes du centre du jour. Le ratio professeur-

élèves, est de 7 enfants pour 1 professeur en classe dite "régulière", cette norme variant selon l'âge et les difficultés des enfants. Un enfant sourd-aveugle, par exemple, reçoit un enseignement individualisé.

L'école accepte les principes de l'intégration et met l'accent sur la normalisation au même titre que pour les entendants, bien que, par rapport au système en cascade, système favorisé par le Ministère de l'éducation, l'école envisage plutôt le plan d'interventions individualisées (...).

Dès son arrivée, l'enfant rencontrera le groupe et le professeur et sera acheminé, à court terme, dans une classe d'accueil; il recevra des services de cette classe pendant un mois, selon les besoins, ces services provenant de la classe de récupération, du dénombrement flottant, de l'assistance auprès du professeur recevant, du soutien du psychologue, de la travailleuse sociale, etc..

Après cette période de "rôdage", l'enfant et le professeur recevant doivent rencontrer la personne responsable de la classe d'accueil et signer l'acceptation officielle de l'enfant. L'enfant fait alors partie intégrante de la classe et du groupe.

Pendant cette période d'intégration les parents de l'enfant intégré sont informés du cheminement de ce dernier et apportent leurs commentaires sur le vécu quotidien de l'enfant.

> Pour le jeune d'âge scolaire, le cadre normal de développement c'est aussi l'école que fréquentent ses frères, ses soeurs et ses camarades d'enfance. La fréquentation scolaire constitue le plus souvent la première expérience de vie en groupe élargi pour l'enfant et à ce titre elle marque une étape importante dans l'apprentissage de la vie en société. L'intégration scolaire, définie comme le maintien de l'enfant dans son milieu naturel pour sa scolarisation, apparaît donc comme un moyen privilégié d'intégration sociale pour l'enfant en difficulté. Elle est une réponse au droit de tout enfant de participer aux ressources collectives de son milieu et une préparation à sa contribution ultérieure à la société[6].

Ainsi, l'intégration est conditionnée par de multiples facteurs, soit la nature des difficultés présentées par l'enfant et leur valeur d'entrave, les contingences pédagogiques liées à ces difficultés, les impératifs d'une économie rationnelle des services au plan de l'organisation (regroupements minimums), le mode de partage des juridictions entre les commissions scolaires locales et régionales en matière d'organisation de services aux enfants inadaptés, la réceptivité du milieu, le type d'organisation pédagogique prévalant dans l'école (pédagogie active ou traditionnelle), l'intégration des tâches d'encadrement et de supervision dans les fonctions du directeur de l'école, la préparation professionnelle du personnel d'encadrement et de supervision.

Il faut ici noter que le principe de l'intégration est parfois défendu en termes de morale sociale ou comme étant lié à un certain humanisme

---

6. Gouvernement du Québec, L'école québécoise, p. 22.

qui veut que chaque individu, adapté ou non, soit accepté par les autres et admis à profiter, au même titre qu'eux, des ressources de son milieu naturel, sans faire l'objet de ségrégation particulière. Il faudrait savoir si cet humanisme ne défend pas l'ostracisme dont souffrent parfois les enfants inadaptés en situation d'intégration?

L'intégration ne s'arrête pas au seul fait de la présence d'enfants handicapés dans la classe régulière, elle se doit aussi d'assurer, à ces enfants, les services que nécessitent leur handicap.

Le langage oral étant le mode privilégié de communication dans notre société, ne pas pouvoir exercer ce droit de parole, c'est se soumettre au bon vouloir des autres.

Il est absolument nécessaire de remettre en question le processus d'intégration scolaire de l'enfant sourd. En effet, il est difficile, pour de multiples raisons, la première étant la communication, d'intégrer un enfant dans un milieu où le mode de communication est si différent. Le premier but de l'éducation étant l'épanouissement de l'enfant, ne vaut-il pas mieux permettre la différence et accepter l'enfant avec ses besoins particuliers?

Jean-Claude Leroux

Commission des écoles
catholiques de Montréal

L'enseignement secondaire court

Importance du problème

L'élève considéré comme normalement doué et que l'on retrouve dans le secteur appelé "secondaire court" occasionne des problèmes majeurs à l'enseignant, cet élève n'étant pas à sa place. Cet élève est généralement plus agité, il cherche également à obtenir le contrôle du groupe et il y réussit dans la plupart des cas, à cause de son quotient intellectuel normal donc plus élevé que les autres élèves auxquels le cours s'adresse vraiment.

Le professeur doit donc occuper cet élève de façon intensive en lui donnant, plus particulièrement, des travaux à exécuter; cet élève étant normalement doué, il exécute, la plupart du temps, le travail de façon très convenable, mais dans un temps très court; par la suite, ce type d'élèves continue d'attirer l'attention du groupe, dérangeant la classe. Normalement, le maître réussit à obtenir sa participation en lui donnant des responsabilités, mais le problème demeure, car on peut difficilement lui faire suivre le rythme du groupe dans les travaux demandés, ses capacités, plus élevées que la moyenne du groupe, lui permettant d'obtenir, plus rapidement, de meilleurs résultats.

Le retard pédagogique

A la suite des rencontres faites avec les orienteurs responsables du dossier afférent au "secondaire court", il est apparu que les élèves qui se retrouvent dans ce secteur sont des adolescents qui ont accumulé un retard pédagogique, et ce, depuis l'élémentaire; ils ont, dans la plupart des cas, déjà doublé une ou deux années à ce niveau.

Ces élèves ont reçu cependant, à l'élémentaire, des cours soit de soutien ou d'appoint.

Un extrait du livre d'Albert Painchaud intitulé "Ces normaux inadaptés, des enfants que l'étude n'intéresse plus, précise:

> Nous sommes cependant surpris de constater le très grand nombre d'enfants d'intelligence normale dont le rendement scolaire est souvent associé à celui d'un déficient mental ou dont le comportement plus ou moins choquant pour l'instituteur est accolé à celui d'un caractériel; et de fait, en maintes occasions, ce sera cet enfant normalement intelligent que vous retrouverez, ou dans une classe spéciale, ou dans une maison de débiles, ou dans un centre pour caractériels. Il a généralement entre six et treize ans et le terrible diagnostic qui repose sur sa tête est habituellement: "cet enfant ne peut s'adapter à l'école: nous ne trouvons aucune motivation chez lui qui nous permette de le garder dans les cadres scolaires". Nous sommes cependant convaincus qu'une pédagogie et un climat éducatif adaptés permettraient de récupérer des enfants de ce type, ou encore de les faire atteindre à une évolution normale[1].

---

1. Albert Painchaud, Ces normaux inadaptés, des enfants que l'étude n'intéresse plus, Paris, 1974, Editions Fleurus, p.20.

L'auteur est donc convaincu qu'une pédagogie et un climat éducatif mieux adaptés permettraient de récupérer des enfants de ce type ou, encore, leur permettraient d'atteindre une évolution normale.

Analyse de cas

Avant d'aborder quelques cas, il semble nécessaire, pour mieux comprendre ces élèves, de situer le contexte scolaire dans lequel ces élèves sont intégrés.

En premier lieu, il faut rappeler qu'il s'agit d'élèves ayant un quotient intellectuel normal qui se retrouve avec des élèves d'apprentissage lent.

D'après une étude, menée par l'orienteur de l'école sur la clientèle qui alimente le secondaire court, il apparaît que 50% de ces élèves sont considérés comme étant de quotient intellectuel normal, pouvant donc, en principe, fonctionner à l'intérieur des cours réguliers. Les causes pour lesquelles ces élèves se retrouvent au secondaire court sont les suivantes: apprentissages non acquis à l'élémentaire causés par l'absentéisme, des problèmes familiaux, des cas de discipline, etc.

La clientèle du secondaire court provient donc principalement du secteur de l'élémentaire (...); ils alimentent le secteur secondaire court, ne pouvant pas fonctionner à l'intérieur des cours réguliers (...).

Il est à noter que beaucoup de ces élèves finissent par décrocher avant même d'avoir terminé leurs cours.

Tout tend à démontrer que c'est à l'élémentaire qu'il s'agirait de trouver des solutions pour résoudre ce problème, et non au secondaire, puisque c'est au niveau élémentaire que se situe l'origine du problème (...).

Le premier est celui d'un élève de quotient intellectuel normal qui, après un certain retard pris à l'élémentaire, est passé par une classe d'appoint, pour ensuite se retrouver au secondaire court.

Dans le groupe classe où il était placé, trois autres élèves se trouvaient dans une situation analogue, c'est-à-dire avec un quotient intellectuel normal, susceptibles, en principe, de fonctionner au secteur régulier.

Ils étaient donc au nombre de quatre, soit les cas "A", "B", "C" et "D", "A" étant, intellectuellement, le mieux situé et ayant les meilleurs notes, "B" pouvant être classé comme deuxième, "C" le troisième et "D" le quatrième et le plus faible; le cas type étudié est le troisième, c'est-à-dire le cas "C".

Le maître qui leur enseignait, leur conseilla à tous les quatre d'accomplir des démarches auprès de l'orienteur pour qu'ils puissent passer

au secteur régulier, leurs résultats étant suffisamment élevés pour le faire. Des démarches ont donc été effectuées par les quatre élèves, démarches appuyées par leur professeur. Or, un seul des quatre élèves a réussi à passer au secteur régulier, soit l'élève "C" parce que les parents appuyaient fortement cette demande, les autres élèves n'ayant pas l'appui de leurs parents, et ce, pour différentes raisons, parents séparés, désintéressement de ceux-ci, etc., n'ont pas été admis au secteur régulier.

L'élève "C" a donc été suivi de près par des professeurs responsables et, également, par l'orienteur ainsi que par son professeur d'atelier; il a eu un peu de difficulté au tout début à cause de son retard par rapport aux autres élèves, mais il a cependant obtenu des résultats très acceptables; il faut noter que cet élève n'étant que le troisième sur les quatre du groupe, c'est-à-dire qu'il n'était pas, et de loin, le meilleur.

Après avoir rencontré l'orienteur pour connaître les raisons ayant motivé le trois autres refus, ce dernier a répondu que la demande des trois autres élèves avait été refusée en raison du fait qu'il était très difficile, pour un élève, de passer du secondaire court au secondaire régulier, compte tenu des différences très marquées qui séparent ces deux secteurs, et compte tenu du fait qu'il est pratiquement impossible, à un élève, de passer du secondaire court au secondaire régulier s'il n'est pas appuyé par ses parents; les trois élèves n'ayant pas obtenu ce support, il a été décidé qu'il était inutile de faire l'essai.

Il faut préciser que, très souvent, les élèves, ainsi que leurs parents, sont très mal informés des caractéristiques du secondaire court qui s'adresse vraiment aux adolescents d'apprentissage lent; beaucoup croient qu'il s'agit d'un cours axé sur le marché du travail, d'une durée moins longue que le professionnel long; il faut préciser que la réalité est bien différente puisqu'il n'existe que très peu de débouchés sur le marché du travail pour l'élève finissant un tel cours.

Le problème se situant au niveau de l'élémentaire, c'est à ce niveau que devraient être trouvées des solutions dans le but d'éliminer le fait que certains élèves ayant un quotient intellectuel normal se retrouvent avec des élèves d'apprentissage lent; de ce fait, des enfants normaux se trouvent handicapés pour le reste de leur vie; ce terrible diagnostic fera souvent donc des personnes inadaptées, vivant en pleine dépendance de la société (...); si ces élèves avaient reçu à temps l'attention nécessaire, ils auraient pu fonctionner normalement dans la société, tout en contribuant, de ce fait, au mieux être de tous.

Monique MacDuff

Centre d'intégration
scolaire de Montréal

Les expériences pilotes

Introduction

Parmi les enfants et adolescents dits "normaux", enfants et adolescents sans handicap physique ou intellectuel, certains accumulent, dès leurs études primaires, des retards scolaires qui ont pour effet d'entraver sérieusement le cheminement normal de leur scolarité.

Or, à un certain moment, ces enfants et des adolescents se rendent compte de leur trop grand retard et, d'eux-mêmes, abandonnent l'école ou sont exclus du système. Avec leur faible bagage, ils se retrouvent sans emploi, marginaux, délinquants, inadaptés.

Le retard pédagogique

Le retard pédagogique se présente chez l'élève dont les connaissances en français ou en mathématiques sont quantitativement inférieures à celles des enfants de son âge, cette situation n'étant pas causée par un problème spécifique (...).

A l'heure actuelle, dans la province de Québec, qu'est-il fait pour eux? Les solutions sont rares: c'est l'école ou rien.

Si un jeune "décroche" avant l'âge de seize ans, il ne peut pas, en principe, travailler, pas plus qu'il ne peut abandonner l'école sans que les services des affaires sociales ne s'occupe de son cas, selon la loi 24 de la Protection de la jeunesse. Mais comment "protéger" un enfant qui est tout simplement écoeuré de l'école?

Par ailleurs, les parents sont aussi désarmés. Les moyens coercitifs pour le garder à l'école étant totalement absents; en outre, si l'adolescent a plus de seize ans, il pourra travailler mais dans quel domaine? Sans diplôme, sans expérience pertinente dans le monde du travail, il rencontrera des employeurs assez réticents.

Ces dernières années, les spécialistes se sont attachés à identifier le problème, à le dénoncer, à accumuler les statistiques afin d'être plus éloquents et, finalement, à mettre au point des outils de dépistage. Toutefois, les institutions n'ont encore véritablement pris conscience de ce phénomène et le "décrochage", bien que symptomatique d'une école à repenser, n'a pas encore eu toute l'attention qu'il méritait.

Chaque année, au moins 30,000 jeunes se retrouvent dans la rue; ces décrocheurs, pour une part, ont certes des problèmes d'adaptation, mais il existe aussi des décrocheurs "normaux" qui sont simplement "écoeurés" de l'école et démobilisés. Ils veulent faire autre chose, vivre d'autres

expériences, apprendre différemment. Ceux-là se retrouvent dans un cul-de-sac, abandonnés à eux-mêmes et à des parents qui se sentent bien seuls face à cette situation

Certes, le système résiste aux initiatives qui sortent de son cadre; toutefois, à force de conviction, certaines personnes réussissent à entreprendre des actions concrètes qui visent à aider les "drop outs" à vivre des expériences positives hors des murs de l'école.

C'est le cas de Luc Roger, responsable des abandons scolaires et responsable des stages à l'école polyvalente A.N. Morin de Mont-Rolland. Ainsi, il aide les jeunes qui "décrochent" lorsqu'ils recherchent du travail ou des activités; au besoin, il les accompagne lorsque la démarche auprès d'un employeur ou d'un organisme les rebute.

Par le fait même, tant que le "drop out" est aidé par Luc Roger , il peut profiter, en même temps, des services de l'école qu'il s'agisse de pastorale, d'orientation, voire même des services médicaux. Luc Roger assume les rencontres avec les parents, fait des recherches pour trouver l'activité qui convienne à l'adolescent, le suit, pas à pas, dans sa démarche et cela aussi longtemps que le besoin s'en fait sentir.

C'est aussi le cas de Charles E. Caouette, professeur au département de psychologie de l'Université de Montréal, qui a réalisé, avec certains collègues, un projet appelé C.E.T.E.C. Inc., soit Carrefour d'éducation de travail et de culture. Ce projet a pour but d'aider les jeunes qui

décrochent à acquérir, à travers des expériences nouvelles, une plus grande maturité personnelle, vocationnelle et sociale.

Par ailleurs, à Rimouski et dans le Nord-Ouest québécois, un petit groupe de jeunes, dans un projet expérimental, vit le travail de la ferme. C'est une phase transitoire dans leur vie qui respecte leurs intérêts spécifiques. Les objectifs, en premier lieu, consistent à offrir des services éducatifs extra-scolaires à travers une implication directe des jeunes dans le travail de la ferme ainsi que de redonner un nouvel élan à l'adolescent, le goût de vouloir apprendre à connaître quelque chose dans laquelle il pourrait se motiver et se prendre en main.

En outre, il existe,à Montréal, l'école Marie-Anne qui accueille des élèves des niveaux 3, 4 et 5 du secondaire qui, après avoir abandonné l'école, veulent y revenir avec le désir de poursuivre leurs études en vue d'obtenir leur certificat d'études secondaires en formation générale.

Enfin, le Centre d'intégration scolaire reçoit des enfants et des adolescents en difficultés d'apprentissage venant des commissions scolaires, des hôpitaux et des services sociaux qui n'ont pas les ressources adéquates pour les aider.

Les programmes d'enseignement sont ceux du Ministère de l'éducation du Québec et le rythme d'apprentissage, tant scolaire que social de chaque élève, est respecté. L'être est le centre premier de la pédagogie et celle-ci vise à faire ressortir ses caractéristiques individuelles, ceci

permet donc de mieux se connaître et de mieux communiquer. De nombreuses activités, favorisant la prise de certaines responsabilités, par les enfants et les adolescents, les amènent à prendre conscience de la réalité quotidienne.

Le rôle des parents

Il apparaît important de rappeler que non seulement les parents ont le droit de participer individuellement et collectivement à la vie de l'école et à son projet éducatif, mais que leur rôle est primordial et souhaité.

Ainsi, la participation individuelle doit être continuée et intensifiée afin d'inclure chaque parent dans le plan d'intervention élaboré par l'équipe multidisciplinaire, selon les besoins de chaque enfant. Il est donc important d'informer et de consulter régulièrement les parents sur les objectifs visés, les moyens utilisés à l'école, à la maison et les résultats obtenus.

Cette participation individuelle pourrait être renforcée par des rencontres collectives d'information et des discussions sur des thèmes qui préoccupent les parents: méthodes pédagogiques, système scolaire, orientation professionnelle, comportement des adolescents, problèmes d'apprentissage, etc.

De plus, l'élaboration de projets éducatifs comme les classes de neige, les classes vertes exige un certain auto-financement qui peut être réalisé à l'aide d'activités collectives incluant enfants et parents et permettant de vivre des expériences enrichissantes qui dépassent de loin les objectifs financiers.

Enfin, il paraît primordial que les parents assurent leur participation collective à l'intérieur d'un comité de parents bien structuré (...). La consultation devrait être obligatoire sur certains thèmes concernant la vie de l'école, cette participation permettant d'atteindre de façon encore plus efficace et concertée les objectifs précédemment mentionnés.

Lorraine Morin-Ayotte

Commission des écoles
catholiques de Montréal

Michel

Un grand nombre d'enfants et d'adolescents, habituellement qualifiés de "normaux" puisqu'ils ne souffrent d'aucun handicap physique ou intellectuel, prennent au cours de leurs études primaires et secondaires, certains retards qui entravent sérieusement le cheminement normal de leur scolarité.

Or, dès que ce retard devient conséquent, ces enfants et ces adolescents qui ne peuvent plus suivre le cours normal du programme, sont exclus des études ou, d'eux-mêmes, abandonnent leurs études et, de toute manière, vont grossir la masse des sans-emploi , des marginaux, des délinquants, des inadaptés.

Le retard pédagogique

Le retardé pédagogique est l'enfant ou l'adolescent qui, depuis deux ans ou plus, n'arrive pas à répondre aux exigences et aux attentes de l'école et de la société envers la population de son âge, de son sexe et de son milieu social. Cet enfant n'arrive pas à composer avec les multiples facettes des processus conceptuels et linguistiques et il en arrive donc à accumuler du retard au niveau des apprentissages. Lorsque l'enfant n'arrive plus à "rattrapper" les notions manquantes et les notes de la "moyenne", le retard pédagogique s'accumule, fait boule de neige.

Il semble assez clairement établi que les milieux économiquement défavorisés alimentent principalement la population de retardés pédagogi-

ques qui se retrouve dans les "classes ou écoles spéciales"; l'instabilité sur le plan familial a aussi une incidence sur ces cas, ce qui permet de dire que l'insécurité, qu'elle soit d'origine financière ou affective, joue un rôle important dans le retrait que prend l'enfant face aux apprentissages.

Analyse de cas

L'école La Mennais est une école primaire de quartier où l'on retrouve des classes de prématernelle, de maternelle et des classes de premier et deuxième cycle du cours primaire. A ces classes régulières, s'ajoutent deux classes dites "spéciales", soit une classe de "premier cycle R" (récupération) et une classe de "premier cycle S" (soutien). On y retrouve aussi le service de dénombrement flottant. Etant en zone défavorisée, cette école participe, grâce à une subvention spéciale, au projet "La Petite patrie" à l'intérieur de "l'Opération Renouveau".

Les élèves de cette classe de "soutien" accusent des retards pédagogiques de plus de deux ans. Certains sont scolarisés depuis quatre, cinq ou même six ans et sont, au niveau des connaissances scolaires, en première, deuxième et troisième années. Les troubles de comportement sont courants

car le groupe de treize élèves est très hétérogène à tous les niveaux. C'est une classe cosmopolite puisqu'il s'y retrouve des québécois, des portugais, des haïtiens, des italiens et des polonais. Le groupe est formé de neuf garçons et de quatre filles. Le seuil de tolérance de ces jeunes est très bas et l'agressivité est fréquente.

L'école La Mennais est située dans la paroisse St-Edouard, à l'angle des rues St-Denis et Beaubien. C'est un milieu généralement défavorisé et les enfants proviennent habituellement de familles économiquement faibles (...).

Michel G. est un garçon de onze ans. Il est de taille moyenne et, à première vue, rien ne le distingue des gamins de son âge. Etant en cinquième année, Michel ne possède pourtant pas toutes les connaissances habituelles d'une deuxième année (...).

Michel est fils unique d'un couple stable, marié depuis une douzaine d'années. Michel a eu un frère alors qu'il avait cinq ans mais celui-ci mourut à l'âge de 32 jours en présence de Michel (...). La mère raconte, avec émotion, ses nombreuses fausses couches, sa grossesse ectopique et les circonstances de la mort du petit frère Paul (...). Le père m'apparaît comme étant très autoritaire, même sa femme semble "soumise". C'est un couple où la religion, plutôt la religiosité, semble omniprésente. A onze ans, Michel dira souvent à un camarade "si tu fais telle chose, ça fait pleurer Jésus". Il porte deux sachets attachés à son sous-vêtement: l'un contient un carré de camphre, pour chasser les microbes, l'autre renferme des médailles pour le protéger et éloigner les méchants.

Lorsque Michel a eu trois ans, la maman décida d'aller travailler et dut donc le faire garder dans une famille de plusieurs enfants. Il ne semblait pas très heureux mais la mère croyait que cela serait bon pour lui afin de le socialiser.

Après le décès de son jeune frère, il fit un an de maternelle à Chapais car le père avait obtenu du travail dans cette localité. Puis l'année suivante, il reprit sa maternelle à Chibougamau . Le père travaillait beaucoup et il se reproche de ne pas s'être occupé davantage de son fils durant les deux ans vécus à Chibougamau. L'année suivante, nouveau déménagement. C'est à Brossard qu'on retrouve Michel en classe dite de "maturation". Il fait sa première année dans cette ville.

Puis juillet arrive et c'est un nouveau déménagement à Montréal, à St-Pascal Boylon. Comme Michel n'a pas les acquisitions langagières et scolaires nécessaires, il recommence sa première année. Nouveau déménagement à Côte-des-Neiges, près de l'Oratoire St-Joseph, en cours d'année scolaire. Le père s'étant trouvé du travail chez les religieux de la Maison Saint-Joseph. Michel poursuit sa première année dans ce quartier. Puis en septembre 1982, après un nouveau déménagement, cette fois-ci, dans la paroisse Saint-Edouard, ce garçon de 10 ans et demi se retrouve en classe de "Soutien , premier cycle", à l'école La Mennais. Il faut ajouter que, cette année, les parents ne travaillent pas (...). Michel porte souvent des vêtements sales, non réparés; ainsi, un jour d'hiver, Michel arrive avec un manteau dont les cinq boutons sont absents, manteau fermé avec un foulard de laine. Comme la maîtresse lui demande si sa

mère sait qu'il porte ce manteau, il répond "oui, elle m'a dit de l'attacher avec un foulard". Des situations semblables laissent croire que les parents ne sont pas pleinement conscients des besoins de l'enfant.

Michel est un garçon de taille moyenne; il est droitier, inhibé, répressif et agressif. Lorsqu'un travail l'intéresse, il le fait avec plaisir, mais il est obsessif, ce qui se traduit par d'éternels recommencements. Il a le souci du détail et il semble contrôler la réalité par la vision. Il a très peu de vocabulaire pour nommer les choses, ayant dû être très peu stimulé. Son agressivité envers sa famille se traduit par de la soumission, alors qu'à l'école, son agressivité s'exprime par de violentes colères ou des batailles. Lorsqu'il fait une "crise" et que la maîtresse tente de lui parler ou de le maîtriser, Michel ne la voit plus, ne l'entend plus (...). Parfois, il a l'écume à la bouche. Lorsqu'il reprend contact avec elle, il est peiné, rassuré, tout va bien pour un certain temps. Sa relation avec la maîtresse est bonne et il parle assez facilement de ce qui l'intéresse, de ce qu'il fait.

Dès la mi-octobre, une évaluation psychologique de cet enfant a été demandée. L'intervention de la psychologue a eu lieu à la mi-janvier. Le résultat qui révèle, à travers le test Wisk R., une intelligence au-dessus de la moyenne, particulièrement en ce qui concerne la partie non-verbale: images à compléter, dessins de blocs, assemblage d'objets.

Michel est plutôt solitaire. Il préfère une relation à deux, plutôt qu'une relation d'équipe. Il choisit, en général, un enfant plus jeune.

Cela lui permet de régresser. Il aime s'adresser aux adultes avec un petit ton plaintif et "bébé". Lorsque la maîtresse lui demande de répéter le tout sur un ton de grand garçon de onze ans, il le fait volontiers. Cet enfant, lorsqu'il est conscient, paraît être "plein de bonne volonté". Etant très sympathique lorsqu'il n'est pas en état de crise. Il comprend bien les explications lorsqu'il est calme, mais il semble cependant soupçonner constamment quelqu'un de comploter contre lui, de lui faire des grimaces, etc. Bien qu'il préfère travailler seul, Michel a besoin de "voir" l'approbation des autres et il regarde régulièrement ses camarades afin de constater si quelqu'un ne l'observerait pas.

Cet enfant souffre vraisemblablement de problèmes psychologiques liés à l'atmosphère familiale et, plus particulièrement, au souvenir de la mort de son frère de trente-deux jours. Ces problèmes psychologiques ont provoqué un blocage au niveau des apprentissages scolaires(...).

L'adolescence arrive et les comportements d'installent; comme, par ailleurs, les apprentissages non acquis à treize ou quatorze ans doivent être beaucoup plus difficiles à récupérer. Il est donc urgent d'aider ce garçon de onze ans, d'intelligence normale, à prendre un nouveau départ sur le plan psychologique et sur le plan scolaire (...).

Lise Robillard-Poliquin

Commission scolaire les Ecores

L'enfant qui n'apprend pas

Inventaire des structures

La commission scolaire Les Ecores, à Duvernay, est, d'après le ministère, une petite commission scolaire. Elle compte 13 écoles dont 2 sont polyvalentes, 2 écoles sont anglophones primaires et 9 écoles francophones primaires.

Cette commission scolaire est située dans un milieu très favorisé, la population constituée de propriétaires, comprend des médecins, des avocats, des professeurs, des fonctionnaires, etc.

Par contre, les classes spéciales sont alimentées par une population périphérique à la commission scolaire, population provenant des rangs. Beaucoup d'enfants viennent de ce secteur, où se retrouvent beaucoup de chômeurs et des ouvriers non spécialisés ayant une scolarité inférieure à celle précédemment décrite.

Les dirigeants de la commission scolaire ont centralisé le secteur de l'adaptation scolaire, au primaire, dans deux écoles. L'une desservant l'est, c'est-à-dire le secteur Saint-François et l'autre l'ouest, c'est-à-dire le secteur Duvernay.

Dans chacune de ces écoles, il existe cinq classes de récupération où les enfants sont acceptés après un échec de leur première année.

Dès son entrée à l'école maternelle, l'enfant aura un dossier dans lequel le maître du niveau préscolaire inscrira ses observations, ses commentaires et les acquis de l'enfant.

A ce niveau, la psychologue pourra, à la demande de l'enseignant, observer l'enfant. Mais aucune intervention professionnelle ne sera apportée faute de disponibilité. Par contre, il y aura des échanges positifs entre les deux intervenants et, par conséquent, des correctifs seront apportés par l'enseignant.

Ainsi, il sera possible de faire recommencer la classe maternelle, mais l'enfant ne pourra être dirigé vers une classe d'attente puisqu'elle n'existe plus à la commission scolaire. L'expérience n'ayant guère été appréciée par les parents.

Même avec des difficultés appréhendées, l'enfant passera en première année, en classe régulière. Le maître sera responsable, mais un certain soutien, pour l'enfant présentant des difficultés, sera ajouté. Il y aura donc deux intervenants auprès de l'enfant mais ce dernier restera dans son milieu et ira, à raison de deux ou trois fois par semaine, chez l'orthopédagogue.

Même avec du soutien, l'enfant continue de rencontrer des difficultés, les apprentissages ne se faisant pas au rythme du groupe. A partir de ce fait, les parents, préalablement avertis de la situation, seront à nouveau consultés.

Toute l'équipe multi-disciplinaire, participera à cette consultation: directeur, titulaire, orthopédagogue, psychologue. De cette recherche, naîtra une décision. Très souvent, l'équipe réussit à faire comprendre

aux parents que leur enfant a besoin de travailler dans un mini-groupe et, selon les difficultés de l'enfant, il sera orienté vers une classe ayant un ratio de 1/8 ou de 1/12.

L'enfant arrive donc dans une école différente de celle existant dans son milieu. Ce dernier n'offrant pas ce service. C'est de cette façon que les deux élèves en cause sont arrivés à l'école.

Analyse de cas

Ces cas traitent de deux enfants de 9 et 10 ans. Ce sont deux garçons. Pour la recherche, ils ont été nommés Michel et Frédéric.

Ce n'est pas par hasard que deux élèves de sexe mâle ont été choisis. Les garçons étant plus nombreux dans les classes d'adaptation scolaire. Sur 50 élèves à l'école, 37 sont des garçons.

Michel

Lorsque Michel, âgé de 9 ans, est arrivé à l'école, d'après les observations de son ancien titulaire, il a été décidé de le placer dans le deuxième groupe. Celui-ci regroupait des enfants de 8 à 12 ans, ayant un rendement scolaire du niveau de deuxième année.

L'adaptation a été très difficile parce qu'au départ il n'aimait pas l'école. Il est dommage qu'à cause de la concentration des enfants en difficulté dans une même école, celle-ci soit étiquetée l'école des "orthos", l'école "des fous".

Il est arrivé avec toute l'agressivité qui peut animer un enfant obèse. Il se disait lui-même très paresseux, mais se dépêchait d'ajouter "je suis comme mon père". Ici, il est important de dire que la relation père-fils était très mauvaise à ce moment-là.

Le père, après plusieurs départs décidait de revenir de façon définitive. La famille suivait une thérapie. La psychologue de l'école avait noté que les trois enfants de la famille avaient besoin d'un support spécial et de thérapie. Au début de l'année, les exigences scolaires et disciplinaires ne lui plaisaient pas; il était d'une lenteur excessive et faisait preuve d'une absence complète de motivation. Il disait non à tout. Excédée, il y a eu, un certain moment, une confrontation physique avec l'enseignante. Après cette altercation, celle-ci a vite senti que cette façon d'agir n'était pas la bonne et qu'il fallait repenser le processus d'intervention.

Tout en l'observant, celle-ci a compris que ce qu'il n'avait pas à la maison, il fallait qu'il le retrouve à l'école, soit un lien, un rapport étroit avec elle, une confiance profonde et même une forme de complicité.

Inspirée par l'approche humaniste de William Glasser, il fallait créer ce lien dont Michel avait besoin pour "lui procurer des satisfactions de rechange, de compensations pour celles qu'on lui demande d'abandonner en lui faisant accepter le monde réel".

Il est difficile de dire que Michel a résisté, a refusé ce lien; il en avait besoin. Petit à petit, il s'est aperçu que son attitude lui était néfaste et ne le mènerait nulle part. A partir du jour où Michel

et le maître ont été capables de parler, d'élaborer des plans d'action, une grande joie à travailler a été ressentie.

C'est l'élève qui, de toute la carrière du maître, lui a apporté le plus de joie, de satisfaction. Pour une deuxième année consécutive, il travaille encore avec Michel. Le travail en est facilité puisqu'ils se connaissent, il n'y a jamais de confrontation. Par contre, il demeure que son retard scolaire s'est accentué à cause de sa lenteur. Il lui sera difficile de réintégrer une classe régulière, parce que, physiquement, il trancherait sur un groupe régulier de troisième année.

Le service offert à Michel par le biais d'une classe spéciale a été important et justifiable. Dans une classe régulière, en plus de son retard scolaire et de son retard psychologique, l'adaptation au monde scolaire et même familial aurait été gravement perturbée.

Les apprentissages se font très bien. Son quotient intellectuel, d'après la psychologue est normal. Ses confusions des "d" et "b" se sont résorbées.

Sa lecture est beaucoup plus expressive donc moins syllabique. Sur ce point, la maîtresse recherche les livres sur les fusées. Michel manifestant beaucoup d'intérêt pour celles-ci; pour tout ce qui est mécanique, il est d'une patience rare.

Autre fait à signaler, Michel parle avec un très bon vocabulaire. Il est étonnant de le voir utiliser les mots justes, précis. A cet égard, il faut en donner le crédit à la mère qui est très disponible à ses enfants. On voit que les conversations sont très fréquentes dans cette maison, qu'on explique la raison des choses.

Par contre, elle est très permissive, elle essaie de suppléer aux absences du père, elle semble trop respecter le rythme de chaque enfant. De cela vient probablement cette absence de motivation pour les choses scolaires.

Sa lenteur excessive viendrait-elle de son problème d'obésité. Sans être excessif, ce problème a été soulevé auprès de la mère. La maîtresse avait remarqué qu'il buvait et urinait beaucoup. Il se disait toujours très fatigué.

Pourtant, à la suite d'une visite médicale, le diagnostic fut: enfant normal.

Même si Michel manque de motivation pour les travaux scolaires, c'est un enfant très déterminé. Il utilisera tous les mécanismes de défense pour arriver à ses fins. Comme tout ceci est dit avec un bon vocabulaire, il persuade les gens; de plus Michel est très sensible aux événements. L'actualité étant souvent abordée, il trouve toujours une solution, une explication aux actions posées par les gens.

Un jour que la maîtresse avait décidé, avec les enfants, d'établir la "pyramide de Maslow" afin de déterminer leurs besoins, il était à prévoir que les enfants allaient dire: "moi, j'ai besoin d'une auto", "moi, j'ai besoin d'un camion", "moi, j'ai besoin de poupées", et, soudainement, Michel a dit "moi j'ai besoin d'amour". Un des besoins essentiels de sa vie venait d'être trouvé. Sur ce, il a ajouté "j'ai besoin de parents" (...).

Michel aime se retrouver seul pour travailler. Probablement qu'il peut mieux contrôler la situation. De ce fait, il utilise souvent la fuite physique et psychologique durant la classe. Si quelque chose ne lui plaît guère, il demandera pour aller aux toilettes ou il se mettra à rêver.

Pourquoi donc, Michel, avec une intelligence normale, ne fonctionne-t-il que difficilement? (...).

Michel est donc un enfant intelligent. S'il ne fonctionne pas en classe, s'il a eu de la difficulté dans l'apprentissage de la lecture, c'est que, selon Eve Malmquist "cet apprentissage s'intègre dans la croissance globale de l'enfant et de sa personnalité". S'il y a échec dans son apprentissage, ceci peut affecter sa conduite tout entière. L'attitude de l'école, doublée d'une thérapie familiale, les deux conjuguées finiront probablement par atténuer les difficultés de Michel.

Les causes de son échec sont donc d'ordre psychologique et émotif. Il devra continuer dans les structures prévues par la commission scolaire pour arriver dans un pré-secondaire. Par ailleurs, l'enfant pourra être dirigé vers une polyvalente où on pratique le système AMI, c'est-à-dire l'apprentissage par module. C'est un système qui respecte le rythme de l'enfant. Il n'est donc plus nécessaire de faire le cours secondaire en cinq ans. Les statistiques de cette école disent que la moyenne de la durée du cours serait de 6 ans et même 7 ans. Michel pourrait être heureux dans un tel contexte.

Frédéric

Frédéric est un garçon de 10 ans et son niveau scolaire se situe au début d'une deuxième année.

Il accuse donc un retard de trois ans. Frédéric a suivi les mêmes étapes que Michel pour arriver dans cette école spéciale; fréquentation de la classe maternelle, suivie d'une première année difficile et ensuite d'une deuxième année où les difficultés rencontrées ne pouvaient plus être corrigées par le titulaire seul.

A son arrivée à l'école à l'âge de 8 ans, Frédéric ne lisait pas du tout. Il y avait une incapacité non pas à reconnaître les lettres mais bien à les encoder. De cette cause, il s'ensuivit des troubles au niveau de son comportement.

Pourquoi Frédéric ne fonctionne-t-il pas? Issu d'un milieu favorisé parce que son père a un métier spécialisé qui est d'un excellent rapport sur le plan financier (Frédéric dit souvent que son père est riche), Frédéric, sans s'en rendre compte, souffre d'une absence totale de structure familiale. Il n'y a dans cette maison aucun point de repère.

Etant le troisième et dernier de la famille, tout ce qu'il a comme modèle c'est un grand frère qui fréquente encore les classes d'adaptation et une soeur pour qui la situation scolaire se détériore d'année en année.

La maîtresse connait la famille pour avoir enseigné à l'aîné et, de plus, cette famille demeure à quelques maisons de celle de l'institutrice.

Partout où sont passés ces enfants, les gens étaient d'accord pour dire "comme ils sont intelligents". Vous pouvez leur parler de n'importe quel sujet, ils sont informés. Ils possèdent à la maison animaux de toutes sortes: chiens, chats, oiseaux, poissons, serpents, pieuvres et fréquemment Frédéric les emmène à l'école.

Il est capable d'expliquer ce qu'ils sont, ce qu'ils mangent, ce qu'ils deviendront, leur catégorie. Ce sont des enfants intéressants à écouter. Derrière eux, il y a une mère qui s'émerveille de ses enfants et favorise les apprentissages hors des structures scolaires. Les enfants sont une réplique totale du père.

Il existe dans cette maison un joyeux fouilli. Tout le monde est heureux, tout le monde se cherche physiquement. En badinant, un jour la mère me dit "des jours, je cherche mon réfrigérateur".

Frédéric a un quotient intellectuel au-dessus de la moyenne. La psychologue le dit très intelligent. Il n'a aucun défaut physique, il est même agréable à regarder. Toujours souriant, mais souvent provocateur dans ses taquineries, c'est un individualiste. Il n'aime pas travailler en équipe. Il possède les qualités d'un autodidacte.

Conscient de sa difficulté d'apprendre à lire, il cherche à fuir physiquement et psychologiquement. Il attirera l'attention sur ses prouesses, sur ses performances, ses expériences avec le monde extérieur. Son vocabulaire est assez vaste à cause de son vécu. Il ne sent pas la nécessité d'apprendre à lire puisqu'il va chercher autrement ses connaissances. Il est plus important pour lui de vivre le mot que de savoir l'écrire et le lire.

A cause du milieu familial non stimulant aux acquisitions scolaires, il est difficile pour l'école d'arriver à le stimuler. La psychologue scolaire vient à l'occasion l'observer mais repart toujours avec la même impression: "Il est très intelligent".

Suite à un tel comportement, nous avons pensé que l'école atelier de la commission des écoles catholiques de Montréal pourrait lui donner ce que l'école conventionnelle ne peut lui apporter.

Il reste que Frédéric a un rythme différent des autres. Partir de son vécu serait plus facile à cette école puisque l'on travaille dans des ateliers.

Solutions à ces cas

Des comportements semblables, il en existe plusieurs au niveau des classes d'adaptation.

Il manque sûrement un jalon dans les structures scolaires. Pour ces enfants, il devrait y avoir une classe où l'on pourrait les regrouper puisque, à cause de leur vécu, de leurs intérêts, ils auraient besoin qu'on respecte encore plus leurs désirs.

L'école atelier, avec sa philosophie, son mode de fonctionnement dans le processus des apprentissages, serait à implanter dans les commissions scolaires; il suffirait d'investir au niveau d'un salaire d'enseignant et le vide serait comblé; toutefois, il y aurait nécessairement lieu d'investir au niveau de la prévention.

Si l'on veut prévenir les troubles d'apprentissage comme les difficultés d'adaptation en milieu scolaire, il y aurait peut-être lieu d'améliorer l'approche face aux enfants de la maternelle.

Ainsi, récemment, un projet d'intervention réalisé auprès des enfants de maternelle, faisait connaître les résultats obtenus; il s'agissait d'un projet de stimulation d'enfants de cinq ans en difficultés appréhendées. Par ce projet réalisé à Montréal, on accordait des périodes supplémentaires d'apprentissage à des enfants de maternelle en difficultés.

Dans la classification de problèmes, il était possible de relever des problèmes de motricité, de latéralisation, de langage, de perception visuelle et auditive. Ces inhabilités étaient dues à des carences d'ordre affectif, à l'immaturité ou à des absences prolongées et le projet a donné d'heureux résultats puisque, après un apprentissage supplémentaire réparti sur une période de trois mois, ces enfants ont pu entreprendre une première année. Après quelques mois de fonctionnement en première année, on a constaté que ces élèves étaient capables de suivre le rythme de la classe.

CONCLUSION

Certains éléments précis peuvent être dégagés de cette étude et ceux-ci constituent des évidences fort dramatiques.

Comme il est parfois assez difficile, hormis dans les cas patents d'handicaps physiques, d'handicaps intellectuels ou de problèmes socio-affectifs graves, de distinguer, sans équivoque aucune, de façon péremptoire, l'enfant "normal" de l'enfant qui ne l'est pas ou de celui qui l'est moins, beaucoup d'enfants normaux semblent se retrouver dans des secteurs d'enseignement, dans des classes ou dans des institutions qui, à l'origine, ne leur étaient pas destinées et qui ne répondent ni à leurs besoins, ni à leurs aptitudes profondes. Très souvent, ces enfants, pour des raisons abordées ultérieurement, ont commencé à prendre un certain retard, retard minime, retard imperceptible, retard difficilement quantifiable, mais retard réel, et ce, au tout début de leurs études primaires; dès lors, faute d'une intervention immédiate, ce retard, en d'autre temps sans conséquence, va prendre de l'ampleur et engendrer des problèmes qui ne pourront que très difficilement être résorbés.

De ce fait, ces enfants, victimes des carences du système, vont être exclus de celui-ci pour aller peupler les "classes spéciales", les "classes de rattrapage", les "classes de perfectionnement", et, souvent, de façon irrémédiable, ils "décrocheront" dans le système, avant de quitter celui-ci, dans un geste de défi spectaculaire, à l'adolescence.

Traités comme des anormaux ou comme des enfants présentant des troubles d'apprentissage, ils deviendront effectivement des anormaux et développeront les troubles qui ont été, en principe, décelés et pour lesquels ils sont traités.

Avant de poursuivre cette analyse, il serait bon, un instant, d'examiner les éventuelles causes d'où originent, à un moment précis de la vie scolaire du jeune enfant, des retards qui, ordinairement sans conséquence, vont être tragiques pour certains d'entre eux.

En fait, les causes de ces retards peuvent être multiples et sont des causes normales qui affectent quotidiennement tout enfant vivant dans un contexte social donné; ainsi, le choc causé par l'entrée de l'enfant à l'école pourra occasionner un blocage, plus ou moins long, plus ou moins important, plus ou moins intense; tout enfant ressent ce choc, mais chacun réagira de façon différente selon sa propre nature psychologique, selon l'attitude des personnes composant son environnement; l'arrivée d'un autre enfant au sein de la cellule familiale peut également perturber grandement un enfant et causer des traumatismes psycho-affectifs qui affecteront, à plus ou moins long terme, ses apprentissages; un déménagement, alors que l'enfant doit quitter l'environnement physique et social faisant partie intégrante de son être, de son univers, peut avoir le même effet; les difficultés, les conflits familiaux, les multiples absences du père ou de la mère, très souvent occupé de longues heures à d'autres tâches en d'autres lieux, une quelconque gronderie mal ressentie, mal acceptée...

Il est évident que l'entrée à l'école, que l'arrivée d'un frère ou d'une soeur, que les difficultés familiales, que les déménagements, que l'absence des parents, que les réprimandes, font partie de l'univers quotidien de l'enfant et que ces éléments perturbants n'ont rien de particulier, rien d'exceptionnel; toutefois, il est également évident que ces mêmes éléments bouleversent considérablement la vie de l'enfant et que l'enfant ne traversera cette période difficile qu'avec l'aide éclairée des adultes, que ce soit l'aide des parents ou des maîtres.

Or si les parents et les maîtres, par indifférence, par inattention, par négligence, n'aident pas, au moment même où le problème se pose, l'enfant à surmonter les difficultés qu'il rencontre, ce dernier, dans certains cas, pourra être littéralement envahi, absorbé par son problème, toute sa vie socio-affective, tout son comportement et le déroulement normal de ses apprentissages étant perturbés. Il est également vrai que de nombreux enfants n'ont pas obtenu d'aide lors de certaines périodes difficiles de l'enfance et que, tant bien que mal, ils ont surmonté ces moments déterminants, conservant, au plus profond de leur être, la trace de ce traumatisme... mais d'autres enfants, et ils sont également nombreux, ne pourront, seuls, traverser cette période éprouvante et seront brusquement arrêtés dans leur développement.

Que ce temps d'arrêt se prolonge un tant soit peu et l'enfant va devoir faire face à de graves et nombreux problèmes qui seront la cause directe et première de son inadaptation au système.

Toutefois, ces problèmes, même s'ils sont aujourd'hui plus nombreux, s'ils prennent beaucoup plus d'acuité dans la vie de l'enfant, ne sont pas nouveaux; ils existaient en 1960, comme ils existaient en 1976, comme ils existent encore en 1983; dès lors, comment expliquer que le nombre d'enfants "inadaptés" passe, globalement, de 3000, en 1960, à 93 000 en 1976?

En fait, quatre raisons principales semblent pouvoir expliquer cet accroissement anormalement élevé du nombre d'enfants inadaptés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

En premier lieu, la très nette amélioration des opérations et des méthodes de dépistage des enfants en difficulté constitue, sans aucun doute, une des causes premières de cet accroissement; mais il faut cependant accepter avec beaucoup de prudence cette explication, puisque, en multipliant les opérations de dépistage et en raffinant, à l'extrême, les instruments utilisés pour ce même dépistage, il serait possible d'augmenter encore le nombre d'enfants considéré comme présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

En effet, tout enfant normal peut présenter, pour certaines matières ou à certains moments de son existence, de telles difficultés et il serait donc possible d'aboutir à une situation paradoxale où le nombre d'enfants en difficulté serait plus élevé que celui des enfants normaux.

Un deuxième aspect concerne l'ouverture de classes ou d'institutions spéciales pour recevoir ces enfants ainsi que la création de postes d'enseignants spécialisés pour intervenir auprès de ceux-ci.

Par un phénomène normal et fort connu, si, dans une école donnée, les autorités ouvrent une classe, dirigée par un titulaire, pouvant recevoir vingt enfants affectés de troubles graves d'apprentissage, il est certain, dans la majorité des cas, que vingt enfants, très rapidement, viendront peupler cette classe, non seulement parce que les maîtres des classes régulières en profiteront pour évacuer le trop plein de leur classe ainsi que tous leurs cas problèmes vers cette classe spéciale alors que le titulaire de cette même classe sera fort heureux de recevoir ainsi une vingtaine d'enfants, puisque cette population va justifier le maintien de sa classe et le maintien de son poste.

Cette explication n'est pas plus horrible qu'il ne le faut, elle ne fait que souligner un comportement humain courant; de ce fait, l'ouverture d'une classe, avec une quelconque spécialité, va nécessairement entraîner la formation d'un groupe d'enfants qui permettra, tout simplement, de justifier le maintien de celle-ci.

Le troisième aspect est dans le même ordre d'idées, soit l'introduction, dans l'école, d'un personnel spécialisé (orthopédagogues, psycho-éducateurs, éducateurs spécialisés, psychologues, travailleurs sociaux, etc.) qui a eu pour effet de renforcer les tendances du système.

Il a été précédemment souligné que tout enfant normal a des difficultés spécifiques passagères, à un certain moment de son évolution; or, confier cet enfant à un spécialiste revient souvent au fait, non seulement de faire subir à l'enfant en cause toute une série d'examens psychopédagogiques qui mettront en relief des problèmes et des difficultés que la majeure partie des

enfants présentent, mais, plus encore, de faire pénétrer un enfant relativement normal dans un univers où il va être traité comme un enfant en difficulté, et ce, pour obvier à certains problèmes, réels ou supposés, permanents ou temporaires, au lieu de le traiter comme un enfant normal victime d'une difficulté passagère.

Dans le premier cas, en traitant un enfant normal comme un enfant en difficulté, il est certain que, très rapidement, cet enfant va présenter ces mêmes difficultés.

Certes, ces affirmations peuvent être contestées; pourtant, il est certain que l'introduction de ces spécialistes dans le cadre scolaire a contribué à multiplier le nombre d'enfants considéré comme présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

A titre d'exemple, il faut rappeler qu'il a existé, dans la province de Québec, une étroite corrélation entre la présence du clergé dans l'école et le nombre de vocations; ainsi, avant 1964, alors que la majeure partie de l'enseignement était assumé par des religieux, les vocations étaient florissantes; dès que le système a été laïcisé, les vocations se sont taries.

Cet exemple n'entend pas porter un quelconque jugement, mais il tend à prouver qu'il existe des relations précises entre la nature du personnel scolaire et la formation des enfants qui lui est confié.

Enfin, quatrième et dernier élément, le besoin, pour certains maîtres, d'homogénéiser les groupes d'élèves dont ils ont la charge. Auparavant, cette homogénéisation s'effectuait par la spécialisation des secteurs (secteur privé, secteur public, secteur professionnel), par les examens annuels qui procédaient à une sélection assez poussée, les enfants ne pouvant suivre le rythme ou le niveau d'une classe donnée étant exclus du groupe pour reprendre, l'année suivante, leur scolarité avec un autre groupe de leur niveau, une forte discipline qui avait pour effet d'unifier le comportement des enfants, etc.

Or, aujourd'hui, la démocratisation de l'enseignement, l'assouplissement, voire même la disparition de la discipline, la suppression des examens, l'intégration des secteurs, tend inévitablement à rendre chaque groupe d'enfants très hétérogène.

Malheureusement, et de multiples exemples, de multiples témoignages le prouvent, il est particulièrement pénible d'enseigner à un groupe par trop disparate... et les maîtres qui ne peuvent retrouver un climat de travail relativement serein en imposant une discipline qui n'a plus cours, qui ne peuvent faire redoubler des enfants qui ne suivent pas, qui ne peuvent individualiser leur enseignement tant la classe est devenue un milieu difficile à vivre et à contrôler, qui ne sont pas préparés, non plus, il faut bien le dire, à se préoccuper des problèmes individuels des enfants composant en groupe, trouvent alors une solution à leur problème; à cette fin, ils réfèrent les cas dont ils ne peuvent venir à bout, les enfants qu'ils ne comprennent plus, les enfants qui revâssent parce que la classe les ennuie ou ceux

qui s'agitent pour la même raison, au personnel spécialisé qui prendra alors en charge des enfants qui ne souffrent que d'incompréhension et d'un des innombrables "bobos" de l'âme dont l'enfance est parsemée .

Le système actuel engendre cette triste réalité tant au niveau primaire qu'au secondaire; qu'il suffise de rappeler, à ce propos, que l'enseignement secondaire court est peuplé d'adolescents qui n'avaient et n'ont ni les capacités, ni le goût, ni les aptitudes pour ce secteur.

Ce qui, en outre, apparaît comme étant particulièrement dramatique dans le système prévalant actuellement est le fait que "l'étiquetage" de ces enfants risque, à jamais, de les exclure du système, que ces mêmes enfants soient normaux ou non.

En effet, quel que soit le type de classes ou quel que soit le type d'écoles, dès que l'enfant est extrait du système régulier, et il semble très facile d'exclure un enfant d'une classe régulière pour l'intégrer à une classe spéciale, cet enfant est presque, à jamais, rejeté de ce système, ceci offrant une des plus curieuses anomalies de l'école actuelle.

La facilité avec laquelle il est possible de glisser du contexte régulier à un contexte où l'enfant est traité pour des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, alors qu'il est fort difficile, pour un autre enfant, de suivre le processus inverse, soit de cheminer du contexte où il est traité pour des difficultés d'adaptation et d'apprentissage vers le contexte

régulier, constitue la carence la plus grave et la plus sérieuse du système. Le propos de cette étude n'est pas d'analyser les causes de ce phénomène qui n'est que trop réel et, surtout, qui présente des conséquences particulièrement dramatiques pour l'enfant, pour l'adolescent et l'adulte qu'il deviendra et pour la société qui l'aura alors à sa charge.

En fait, sauf dans les cas patents de déviations physiques, de déficiences auditives, de déficiences visuelles, de perturbations affectives graves et de déficiences mentales, il faudrait que des règles très strictes entravent l'exclusion des enfants du secteur régulier.

Il faut rappeler, qu'en 1975-1976, sur 93,000 enfants en difficultés d'adaptation et d'apprentissage, 54,000 souffraient de troubles d'apprentissage, étant donc, en principe, des enfants normaux aptes à suivre un enseignement régulier, les autres enfants, soit près de 40,000, devant effectivement bénéficier de mesures très spéciales.

Or, l'objet de cette étude concerne ces 54,000 enfants et, plus spécifiquement encore, ceux qui, dans ce groupe, n'auraient jamais dû être étiquetés comme des enfants en difficultés d'adaptation et d'apprentissage, mais bien comme des enfants normaux, du secteur régulier, ayant, pour un temps, quelques problèmes; or, souvent ces derniers n'ont que peu de rapports avec l'apprentissage, mais bien avec l'adaptation aux tensions imposées par la vie quotidienne, cette adaptation pouvant engendrer des difficultés d'apprentissages d'où découleront, cela a été précédemment souligné, des retards pédagogiques.

Comme à tout problème, il existe des solutions, solutions qui, en aucun temps, ne peuvent être des solutions quantitatives, administratives ou structurelles; celles-ci ne sont pas liées au nombre d'enfants par classe, pas plus qu'elles ne peuvent être associées à l'importance des budgets, au nombre de spécialistes non enseignants dans les écoles ou à l'appellation de tel ou tel groupe, de telle ou telle difficulté et encore moins à la création d'autres classes spécialisées, d'autres écoles spéciales, d'autres systèmes de récupération des enfants en difficulté, puisque, généralement, ces mesures ont tendance à faire augmenter le nombre d'enfants dit inadapté au lieu de le faire décroître.

Aussi, toute solution devra trouver son assise sur une prise de conscience de la famille, des maîtres et des autorités scolaires afin de traiter les enfants comme des êtres normaux, confrontés à des difficultés existentielles quotidiennes, cette approche se traduisant par le soutien quotidien et permanent du maître et de la famille.

Il faudra, dans cette conjoncture, retrouver le sens et la portée de notions qui semblent bien périmées, aujourd'hui, alors que le contexte technologique semble devoir envahir l'école; toutefois, l'amour de l'enfant, l'individualisation de l'enseignement, le dévouement du maître, la prévention des difficultés, l'humanisation de l'école, devraient faire l'objet d'une étude approfondie, puisque ces idées "vieillottes" sont, vraisemblablement, au coeur même de la solution; ces idées peuvent paraître dérisoires et dépassées alors qu'elles sont, peut-être, tout simplement, en dépit du temps, en dépit des bouleversements, en dépit des crises et des révolutions, la substance même de l'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

Alliance des professeurs de Montréal, Pour une éducation à la mesure de l'enfant, Montréal, février 1982, 16 p.

AVANZINI, Guy, l'échec scolaire, Paris, 1967, Editions Universitaires, 202 p.

BATON, Pierre, Inadaptés scolaires et enseignement spécial, Bruxelles, 1962, Institut de sociologie, 261 p.

CAOUETTE, Charles, Recherche sur la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé, Montréal, 1976, Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, 68 p.

Comité régional d'information scolaire et professionnelle, région no 3, Sur la ligne de départ; l'école et l'étudiant "drop-out"; quelques réflexions et suggestions à l'usage des éducateurs, Montréal, 1977, document no 16, Services aux étudiants, 66 p.

Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle, Compte rendu du onzième congrès, l'Adaptation, Montréal, 1973, Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle, 326 p.

FONTENEAU, Xavier, Les retards scolaires au Québec, estimation statistique de 1965-66 à 1971-1972, Québec, 1976, Ministère de l'éducation, 201 p.

FOREST, Claude, Handicaps sociopédagogiques de la clientèle des écoles élémentaires françaises de la CECM, Montréal, 1972, Commission des écoles catholiques de Montréal, 17 p.

FOREST, Claude, l'arriération pédagogique selon la matière, le sexe et le milieu social, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 13 p.

GAUDREAU, Jean, De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés, Montréal, 1980, Editions Québec-Amérique, 282 p.

GLASSER, William, Des écoles sans déchets, Paris, 1973, Editions Fleurus, 264 p.

GOLICK, Margaret, Les troubles d'apprentissage, un guide pour les parents, Montréal, 1973, Association québécoise pour les enfants souffrant de troubles d'apprentissage, 24 p.

Gouvernement du Québec, Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Québec, 1964, 404 p.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, les inadaptés, Québec, 1970, direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 26 p.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Guide pour l'organisation des services pédagogiques aux enfants en difficultés d'adaptation scolaire, Québec, 1972, Services d'orthopédagogie, 39 p.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, l'enfance inadaptée dans Education Québec, Québec, 1973, vol. 3, no 6, Service général des communications, 31 p.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, demande d'autorisation annuelle pour organiser certains enseignements destinés aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Québec, 1973, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 17 p.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), Québec, 1976, Service général des communications, première et deuxième parties, 693 p.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, les abandons scolaires, importance quantitative du phénomène, Québec, 1976, Direction générale de la planification, première partie, 174 p.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Québec, 1977, Conseil supérieur de l'éducation, 17 p.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, l'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action: l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Québec, 1978, Editeur officiel du Québec, 39 p.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, l'école québécoise, l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, énoncé de politique et plan d'action, Québec, 1978, ministère de l'Education, 53 p.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, l'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Québec, 1979, Editeur officiel du Québec, 163 p.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, l'enfant de quatre à douze ans et l'école; Opération "inventaire"; analyse et diffusion des innovations, Québec, 1979, ministère de l'Education, document no 6, 102 p.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, l'enfant et les défis d'adaptation à l'école; Opération "inventaire"; analyse et diffusion des innovations, Québec, 1979, ministère de l'Education, document no 8, 86 p.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, adaptation scolaire, troubles de l'apprentissage, répertoire analytique, tome I, Québec, 1980, Direction générale du développement pédagogique, 334 p.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, adaptation scolaire, troubles de l'apprentissage, répertoire analytique, tome II, Québec, 1980, Direction générale du développement pédagogique, 257 p.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, l'école ça m'intéresse? instruments pour prédire l'abandon scolaire, Québec, 1980, Direction des politiques et plans, 9 p.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, l'école s'adapte à son milieu, énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, Québec, 1980, ministère de l'Education, 133 p.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, l'abandon scolaire, Québec, 1981, Direction générale du développement pédagogique, 35 p.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, guide général pour l'organisation d'un modèle aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; le système en cascade, Québec, 1981, Direction générale du développement pédagogique, 87 p.

GUITOUNI, Moncef, les punis de la société, Montréal, 1981, Société de recherche en orientation humaine, 191 p.

PAINCHAUD, Albert, ces normaux inadaptés; des enfants que l'école n'intéresse plus, Paris, 1972, Editions Fleurus, 441 p.

PRUDHOMMEAU, Maxime, dépistage et prévention des inadaptations scolaires, Paris, 1971, Editions ESF, 214 p.